

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FORMER À TOUT PRIX ?  
EXPLORATION DU RÔLE DU FORMATEUR DANS LES ORGANISATIONS  
QUÉBÉCOISES AU REGARD DE LA COMMUNICATION

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR  
GABRIEL CARRIÈRES

JANVIER 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Mes plus sincères remerciements aux neuf participants à cette recherche. J'apprécie que vous m'ayez ouvert vos portes, que vous vous soyez déplacés, la qualité de vos propos, mais surtout, je me sens choyé d'avoir pu rencontrer des personnes aussi inspirantes et articulées.

Merci à mes parents qui m'encouragent depuis toujours et qui m'ont laissé libre de choisir mon éducation.

Merci à mes amis et particulièrement à Jean-Sébastien qui m'aide énormément, autant dans ma vie professionnelle que personnelle.

Merci au jury pour avoir bonifié ce mémoire et pour vos judicieux conseils.

Mille mercis à Consuelo. Merci de m'avoir soutenu tout au long de l'écriture de ce mémoire. Les mots ne peuvent traduire ma gratitude à ton égard.

## **DÉDICACE**

À ma famille et à mes amis qui m'ont  
encouragé durant les hauts et les bas de  
l'ascension de cette montagne. Sept ans plus  
tard, je savoure cette victoire avec vous tous.

## TABLE DES MATIÈRES

|                                                                                     |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------|
| LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....                                              | vi   |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES.....                                        | vii  |
| RÉSUMÉ .....                                                                        | viii |
| ABSTRACT .....                                                                      | ix   |
| INTRODUCTION.....                                                                   | 1    |
| CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....                                                       | 6    |
| 1.1 La formation dans les organisations : historique de la formation au Québec..... | 6    |
| 1.2 La formation dans les organisations : caractéristiques et enjeux .....          | 10   |
| 1.2.1 L'organisation .....                                                          | 10   |
| 1.2.2 Le contenu de la formation .....                                              | 14   |
| 1.2.3 Les acteurs de la formation.....                                              | 17   |
| 1.3 Le rôle du formateur dans les organisations .....                               | 19   |
| 1.4 Objectifs et questions de recherche .....                                       | 22   |
| 1.5 Pertinence sociale, scientifique et communicationnelle de notre recherche.....  | 25   |
| CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....                                       | 27   |
| 2.1 L'organisation apprenante.....                                                  | 27   |
| 2.2 Typologie du formateur organisationnel.....                                     | 36   |
| 2.3 Le formateur-cultivateur de valeurs d'une organisation apprenante.....          | 46   |
| CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....                                                        | 50   |
| 3.1 Stratégie de recherche : exploratoire, qualitative et subjective.....           | 50   |
| 3.2 Stratégie de collecte de données : l'entrevue semi-structurée .....             | 52   |
| 3.3 Stratégie d'analyse de données : Analyse thématique.....                        | 58   |

|                                                                        |                                                                                                             |     |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.4                                                                    | Positionnement du chercheur .....                                                                           | 61  |
| CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....                            |                                                                                                             | 63  |
| 4.1                                                                    | « Portrait détaillé des participants .....                                                                  | 63  |
| 4.2                                                                    | Cochez savoir-faire et/ou cochez savoir-être .....                                                          | 81  |
| CHAPITRE 5 ANALYSE.....                                                |                                                                                                             | 83  |
| 5.1                                                                    | « Plus vite, moins chers » - Le culte du savoir performant.....                                             | 83  |
| 5.2                                                                    | Cochez savoir-faire et/ou cochez savoir-être .....                                                          | 90  |
| 5.3                                                                    | Entre l'artisanat, le jardinage, la médiation .....                                                         | 100 |
| 5.4                                                                    | Cultiver les valeurs de l'organisation apprenante : vers une agriculture<br>responsable et collective ..... | 117 |
| 5.5                                                                    | Le formateur-cultivateur : à la racine des valeurs de l'organisation apprenante ..<br>.....                 | 126 |
| CHAPITRE 6 DISCUSSION ET CONCLUSION .....                              |                                                                                                             | 139 |
| 6.1                                                                    | Rappel de la problématique et des questions de recherche.....                                               | 139 |
| 6.2                                                                    | Nos résultats en dialogue avec la littérature.....                                                          | 145 |
| 6.3                                                                    | Les contributions de la recherche.....                                                                      | 150 |
| 6.4                                                                    | Les limites de notre recherche et les pistes de recherche futures.....                                      | 152 |
| ANNEXE A QUESTIONNAIRE POUR LES ENTREVUES .....                        |                                                                                                             | 158 |
| ANNEXE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....                               |                                                                                                             | 163 |
| ANNEXE C ANNONCE FACEBOOK POUR LE RECRUTEMENT DES<br>PARTICIPANTS..... |                                                                                                             | 167 |
| LISTE DES RÉFÉRENCES .....                                             |                                                                                                             | 168 |

## LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

| Figure                                                                                                           | Page |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1 Relations entre les dimensions dans un contexte d'apprentissage (repris de Conjard et Devon, 2004, p. 9) ..... | 33   |

| Tableaux                                                                                                                                                                  | Page |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1 Synthèse de l'évolution des rapports entre la formation professionnelle et technique et le monde du travail au Québec (repris de Landry et Mazalon, 1995, p. 783) ..... | 7    |
| 2 Trois métaphores pour comprendre le rôle du formateur (adapté de Leclercq, 1999 et 2001, cité dans Faulx, 2010) .....                                                   | 36   |
| 3 Synthèse des images du formateur dans les organisations selon les métaphores de Leclercq (1999, 2001) (réalisation personnelle) .....                                   | 38   |
| 4 Synthèse des participants à la recherche.....                                                                                                                           | 57   |
| 5 Synthèse des images du formateur en organisation selon la métaphore de l'artisan de Leclercq (1999, 2001).....                                                          | 100  |
| 6 Synthèse des images du formateur en organisation selon la métaphore du jardinier de Leclercq (1999, 2001) .....                                                         | 107  |
| 7 Synthèse des images du formateur en organisation selon la métaphore du médiateur/interprète de Leclercq (1999, 2001).....                                               | 110  |
| 8 Le formateur-cultivateur (réalisation personnelle).....                                                                                                                 | 127  |

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES**

A1 : première apprenante

A2 : deuxième apprenant

A3 : troisième apprenante

D1 : première directrice

D2 : deuxième directeur

D3 : troisième directrice

F1 : premier formateur

F2 : deuxième formatrice

F3 : troisième formatrice

OBNL : organisme à but non lucratif

## RÉSUMÉ

Ce mémoire interroge le rôle de la formation et du formateur dans les organisations québécoises. Nous nous interrogeons quant à l'espace qu'occupe la formation dans les organisations québécoises et, plus particulièrement, au rôle que les formateurs sont appelés à y jouer afin de contrer la lourde tendance à former à tout prix.

Est-ce que nous accordons assez d'importance à la formation ? Formons-nous pour les bonnes raisons ? Formons-nous adéquatement et avec des méthodes appropriées ? Pourrions-nous former autrement ? Ce mémoire a pour but de revisiter le rôle du formateur dans les organisations. C'est à partir d'une approche de communication organisationnelle que nous proposons d'explorer la question du rôle du formateur dans les organisations.

À partir de neuf entrevues avec trois formateurs, trois directeurs et trois apprenants d'organisations publiques, privées et à but non lucratif, nous explorons la place de la formation dans les organisations québécoises et le rôle qu'y jouent les formateurs. Plus spécifiquement, nous visons le développement d'une culture organisationnelle axée sur l'apprentissage. Les résultats de ce mémoire confirment certaines affirmations faites dans la littérature quant à la tendance dominante d'un savoir-faire, axé sur la pratique et la transférabilité des connaissances, tendance à travers laquelle le formateur joue le rôle de transmetteur de connaissance. Par ailleurs, nos résultats montrent quelques récurrences d'une vision co-construite de la formation, de même que d'une perspective centrée sur les valeurs d'une organisation apprenante. Le développement de cette dernière perspective et de la métaphore du formateur-cultivateur constitue l'apport théorique de ce mémoire.

Mots clés : formation, formateur, culture apprenante, organisation apprenante, Québec.

## ABSTRACT

This thesis examines the training and the trainer's roles in Quebec's organizations. We are questioning the place occupied by training in organizations and, more specifically, the role that trainers are called to play in order to counter this heavy tendency to train at all costs.

Do we give enough importance to training ? Do we train for the right reasons ? Do we train properly and with appropriate methods ? Could we train differently ? This thesis aims to revisit the role of the trainer in organizations and to breathe it with new meaning. It is from an organizational communication approach that we propose to explore the question of the role of the trainer in organizations.

From nine interviews with three trainers, three directors and three learners of public, private and non-profit organizations, we explore the place of training in Quebec organizations and the role that trainers play in it. More specifically, we are targeting the development of a learning organizational culture. The results of this thesis confirm some assertions made in the literature about the dominant inclination of know-how, centered on practice and transferability of knowledge, a tendency in which the trainer plays the role of a knowledge transmitter. In addition, our results display a co-constructed vision of training and of a perspective centered on the values of a learning organization. The development of this last perspective and of the cultivator trainer metaphor constitute the theoretical contribution of this memoir.

Keywords : training, trainer, learning culture, learning organization, Quebec.

## INTRODUCTION

Depuis 1995, avec la Loi du 1 %, les organisations québécoises doivent octroyer un pour cent de leur masse salariale en formation. Les organisations, dont la masse salariale est de deux millions de dollars et plus qui ne parviennent pas à utiliser ce montant, doivent verser une somme égale à l'écart entre les dépenses admissibles à la formation et leur masse salariale au Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. Cette loi a été instaurée, car les organisations n'investissaient pas assez dans la formation de leurs employés. C'est ici que le tout se corse.

Bernier (1999) dit que certaines entreprises québécoises, qui dépensent le 1 % en formation, désirent un retour sur investissement :

[...] en utilisant la formation comme un outil « stratégique » de gestion, les entreprises québécoises se sont sensibilisées au fait que les montants investis dans la formation devaient amener des résultats. C'est l'idée de la « formation investissement » qui s'est traduite dans un logo bien en vue sur le Bulletin d'information de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre : « Investir 1 % en formation : ça rapporte ! » (p. 493).

Selon un article de Gilbert Leduc paru le 5 janvier 2015 dans le journal Le Soleil, « Loi du 1 % sur la formation professionnelle : un échec juge le patronat », la Fédération des chambres du commerce du Québec a révélé qu'en 2012, 13 500 employeurs ont versé au Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre

un montant de trente-trois millions de dollars. L'année suivante, le Fonds a eu en sa possession un surplus de 88,8 millions de dollars.

Selon un second article de Nafi Alibert paru le 28 septembre 2017 dans le Journal de Montréal, « L'utilité de la Loi du 1 % sur la formation de la main-d'œuvre », plus d'une entreprise sur dix ne finance pas de formations et préfère reverser ce 1 % au Fonds ».

Selon un troisième article de Philippe Jean Poirier paru dans le Journal de Montréal du 10 janvier 2018, « La formation et les obligations de l'employeur », les entreprises « [...] documentent mal voire pas du tout leur formation » et elles doivent ensuite prouver à Revenu Québec qu'elles ont donné de la formation.

Face à ces pratiques, nous nous demandons s'il serait approprié de revoir le rôle de la formation dans les organisations québécoises et celui de ses acteurs afin que la formation soit valorisée aux yeux des organisations et, plus largement, de la société.

Dans une organisation, la recherche d'actifs est bien souvent en tête des priorités, ce qui parfois s'effectue au détriment de la formation. Plus l'organisation compte de contributeurs, plus il est facile d'oublier les humains qui se cachent derrière les chiffres. C'est ainsi que les projets de formation sont trop fréquemment précipités afin de pourvoir à une quête incessante de revenus et de performance organisationnelle ; par exemple, lorsque les départements marketing lancent un produit hâtivement pour contrecarrer les offres de la concurrence.

S'ajoute à cette quête de performance, l'idée selon laquelle la formation est la pilule miracle pour tout régler : apprentissage de nouveaux systèmes et de nouvelles procédures, lancement de nouveaux produits ou de nouvelles stratégies pour concurrencer, éducation sur de nouvelles lois qui affectent les pratiques organisationnelles et auxquelles les organisations doivent se soumettre, sous-traitance

à l'international, mise à jour portant sur les politiques internes, sensibiliser les employés à des restructurations organisationnelles, etc. Des expériences empiriques ont démontré qu'une vision à court terme de la formation est axée sur la résolution de problèmes, au lieu de les prévenir, et elle tend à fragiliser l'organisation (Boudabbous, 2007). Au fil du temps, si la formation est irréfléchie, intégrée pauvrement au plan de développement de l'organisation ou si elle est mal évaluée, elle peut causer une répétition systématique d'erreurs organisationnelles qui au lieu d'augmenter la performance de l'organisation, la diminue *ibid.*

Finalement, ajoutons que ce désir de performance s'accomplit fréquemment au détriment des apprenants, les principaux destinataires de la formation. À titre de comparaison, selon un sondage effectué auprès d'environ 3400 répondants au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, il y a un écart entre la formation que les personnes reçoivent et la formation qu'ils désirent (St-Gérard, 2016).

Ces quelques exemples montrent que la formation dans les organisations est habituellement réalisée à tout prix, dans un seul et unique souci d'efficacité et d'économie sans considérer l'opinion de tous les acteurs impliqués. Si les occasions de remettre en question les contenus et les pratiques de formation et, en particulier, le rôle de la formation et son importance dans l'organisation ne sont pas saisies, des lacunes en formation risquent d'émerger. Il y a des chances que ces insuffisances engendrent des conséquences bien au-delà des murs de l'organisation.

Ce mémoire participe à cette réflexion, plus spécifiquement, en interrogeant le rôle du formateur<sup>1</sup> dans les organisations. Katz (2010, p. 72) souligne la position privilégiée

---

<sup>1</sup> Lorsque nous parlons du rôle, des images et des métaphores du formateur, nous faisons usage du masculin dans ce mémoire afin d'alléger le texte.

du formateur dans les organisations ; qui selon lui, a une perspective du milieu du travail unique : « They are aware of team dynamics when they work with various groups. While conducting seminars, training professionals directly observe how work groups function ». En contrepartie, cette place avantageuse, à la croisée des chemins entre les apprenants, les dirigeants et les autres acteurs de l'organisation, apporte son lot de tensions et de situations difficiles à gérer ; tandis que le formateur se retrouve à trier la multiplicité de commandes de la direction et les revendications diverses des apprenants, certains acteurs sont insatisfaits du contenu offert en formation. Lafranchise (2012, p. 23) dévoile et reprend de divers auteurs (Broad, 1997, Broad et Newstrom, 1992, Larouche, 2006, Newstrom, 1986, Noe, 2002, Taylor, 1998) plusieurs obstacles auxquels le formateur est confronté dans le cadre de ses fonctions : les séances de formation trop courtes ou trop longues, la pertinence de la formation, le manque de contact avec les apprenants, l'attitude négative des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage, la confiance en soi déficiente et l'insécurité chez les apprenants, les décisions des dirigeants ; les contraintes imposées à cause des coûts de formation, les délais, le temps d'éloignement des apprenants, le manque d'appui, la structure organisationnelle qui n'incite pas aux apprentissages, le manque de soutien, le manque de leadership dans l'organisation, etc.

Notre expérience en tant que formateur dans un centre d'appels de Montréal nous a amenés à nous interroger quant à l'espace qu'occupe la formation dans les organisations et plus particulièrement au rôle que les formateurs sont appelés à y jouer. Est-ce que nous accordons assez d'importance à la formation ? Formons-nous pour les bonnes raisons ? Formons-nous adéquatement avec des méthodes appropriées ? Pouvons-nous former autrement ? Ce mémoire a pour but de revisiter le rôle du formateur dans les organisations et de l'insuffler d'un sens nouveau. C'est à partir d'une approche de communication organisationnelle que nous proposons d'explorer la question du rôle du formateur dans les organisations. Comme nous le verrons par la suite, cette perspective permet d'ancrer le rôle du formateur de manière plus large dans

sa dimension relationnelle et structurelle, montrant ainsi que la formation dans les organisations ne devrait pas se réduire à une simple transmission unidirectionnelle de savoirs visant l'efficacité et la performance au sein des organisations.

À travers les sections qui suivront, et en concordance avec l'objectif mentionné ci-dessus, nous approfondirons cet argument qui constitue notre point de départ. Le chapitre 1 de ce mémoire mettra l'accent sur l'historique, les caractéristiques et les enjeux de la formation dans les organisations ainsi que sur ces acteurs. Le cadre conceptuel, présenté dans le chapitre 2, sera développé à partir de l'articulation de deux concepts, soit ceux liés à l'organisation apprenante et celui sur les rôles du formateur dans les organisations. De cette articulation émergera notre proposition du formateur-cultivateur de valeurs de l'organisation apprenante. Dans le chapitre 3, nous présenterons la méthodologie utilisée pour mener notre recherche que nous qualifions d'exploratoire, ainsi que notre stratégie de collecte de données, l'entrevue semi-structurée, et notre stratégie d'analyse de données, l'analyse thématique. Dans le chapitre 4, nous présenterons les résultats de notre analyse en développant les thèmes suivants : 1) la quête de performance et les coûts associés à la formation (2) le savoir-être et le savoir-faire (3) le rôle et les caractéristiques du formateur dans les organisations (4) la responsabilité partagée de la formation et (5) le formateur-cultivateur de valeurs d'une organisation apprenante. Dans le chapitre 5, nous comparerons nos résultats avec notre revue de la littérature et proposerons une réponse à notre question et à nos sous-questions de recherche. Une conclusion sur les contributions et les limites du mémoire servira de clôture.

## **CHAPITRE 1**

### **PROBLÉMATIQUE**

Dans ce premier chapitre, la problématique de cette recherche sera présentée en deux temps : (1) un bref historique de la formation dans les organisations au Québec (2) une présentation des caractéristiques et enjeux de la formation dans les organisations. À partir de la combinaison de ces éléments, les objectifs et les questions de notre recherche seront énoncés. En guise de conclusion à ce chapitre, la pertinence sociale, scientifique et communicationnelle de cette étude sera énoncée.

#### **1.1 La formation dans les organisations : bref historique de la formation au Québec**

La formation dans les organisations est une activité dont la définition est précaire. De plus, la conception de la formation varie selon l'organisation qui la prodigue. Elle se pratique de façon différente selon le milieu dans lequel elle évolue. Si nous utilisons en tant qu'exemple et comme de point de départ la formation dans les organisations au Québec, force est de constater que c'est un domaine encore méconnu pour lequel les tâches et les responsabilités divergent d'une organisation à une autre. Comme nous le verrons plus tard, il faut aussi considérer que la formation au Québec est liée de façon intrinsèque aux initiatives de l'État, aux institutions de formation académique et professionnelle ainsi qu'aux établissements éducationnels. Maroy et Doray (2011) stipulent que depuis le début du deuxième millénaire, dans la plupart des pays industrialisés, des changements majeurs s'effectuent dans les systèmes scolaires afin

d'effectuer des rapprochements entre l'éducation publique (écoles professionnelles, secondaires, cégeps et universités) et la formation dans les organisations.

En situant la formation dans les organisations dans l'historique de la formation au Québec, cette première partie du chapitre 1 vise à montrer l'instabilité de ce domaine émergeant. Elle sera basée sur une recension de Landry et Mazalon (1995) qui dépeignent un historique abrégé de la formation dans les organisations québécoises. Les auteurs divisent l'historique de la formation au Québec de la fin du dix-neuvième siècle jusqu'à la fin du deuxième millénaire en quatre périodes distinctes résumées dans le tableau 1, ci-dessous. Nous déployons par la suite l'analyse des auteurs de 1995 à aujourd'hui.

Tableau 1 : Synthèse de l'évolution des rapports entre la formation professionnelle et technique et le monde du travail au Québec (repris de Landry et Mazalon, 1995, p. 783)

| Périodes  | Rapports     | Approches       | Processus         |
|-----------|--------------|-----------------|-------------------|
| 1828-1925 | Authentiques | Formiste        | Le flirt          |
| 1926-1959 | Pragmatiques | Fonctionnaliste | Les fiançailles   |
| 1960-1982 | Autistiques  | Bureaucratique  | La séparation     |
| 1983-1995 | Interactifs  | Consensuelle    | La réconciliation |

La première période de 1828 à 1925, que Landry et Mazalon qualifient de « préhistoire interminable » (1995, p. 783) a lieu pendant le cycle initial et le deuxième cycle de la révolution industrielle au Québec au fil de laquelle les techniques de production évoluent, la mécanisation se généralise et remplace graduellement la production artisanale et manuelle. À cette époque, la formation dans les organisations se réalise principalement en pratiquant sur le lieu de travail, sur le terrain, « sur le tas » et dans les ateliers-usines, principalement par le biais du compagnonnage.

Durant la seconde période de 1926 à 1959 que Landry et Mazalon surnomment « de l'expansion au plafonnement » (1995, p. 785), le Québec traverse une crise économique qui est associée en partie à la Seconde Guerre mondiale ; la formation fait du surplace. Toujours selon Landry et Mazalon (1995), avec le syndicalisme qui prend de l'ampleur sous Duplessis, il y a peu d'expansion du côté de la formation professionnelle qui à l'époque, est qualifiée d'enseignement spécialisé. Les deux paliers de gouvernement, provincial et fédéral, imposent davantage de contrôle sur la formation avec comme visées d'enrayer le chômage et de spécialiser la main-d'œuvre; un système d'apprentissage se construit autour de quelques lois régissant le monde du travail. Quelques écoles privées et spécialisées ainsi que des centres gérés par le Ministère du Travail sont générés afin de répondre à des demandes spécifiques de diverses industries telles que les manufactures d'automobiles. À cette époque, la formation professionnelle et technique répond davantage aux demandes du marché plutôt que d'être un catalyseur d'innovations dans le domaine de la formation. Dans la plupart des cas à cette époque, les initiatives de formation se donnent majoritairement en milieu de travail, dans les organisations.

La troisième phase nommée « la polyvalence et la réforme scolaire » (Landry et Mazalon, 1995, p. 787) se déroule majoritairement lors de la Révolution tranquille alors que l'influence de l'Église s'étiolle. C'est une époque durant laquelle le syndicalisme commence à prendre une place prépondérante sur le milieu du travail. Au cours des années soixante et soixante-dix, des recherches indiquent qu'il y a un accès inégal aux formations dans les organisations : « Toutes les recherches réalisées depuis le milieu des années 60 soulignent l'existence de fortes inégalités dans la participation des salariées aux activités de formation selon la taille des entreprises, les catégories socioprofessionnelles et les secteurs industriels » (Doray, 1991, p. 329). Toujours selon Landry et Mazalon (1995), cet écart au sein des organisations canadiennes entre ceux qui étaient formés et ceux qui ne l'étaient pas a enclenché un débat concernant le sous-développement de la formation dans les organisations.

La quatrième phase de 1983 à 1995, intitulée « vers des partenariats », s'articule, selon Landry et Mazalon (1995, p. 789), autour des crises : « [...] crise économique, crise de l'emploi, crise de l'État et crise de la formation ». Lors des années quatre-vingt-dix, dans plusieurs pays industrialisés touchés par la mondialisation et les politiques de libre-échange, Landry et Mazalon (1995, p. 781) constatent qu'une « [...] décentralisation administrative et une autonomie plus grande laissée aux institutions » s'opèrent entre les organisations et l'État. Le monde du travail est en pleine mutation, ce qui entraîne des changements dans le monde de la formation et une multiplicité de façons de concevoir les formations professionnelles et techniques. Le Canada et le Québec ne font pas exception à cette tendance. Les rapports se resserrent alors entre le système productif de l'industrie et le système éducationnel. Ce remue-ménage social se construit autour de trois axes : « [...] les changements structurels de l'économie, la revalorisation de ce type de formation dans le système scolaire et l'espace nouveau réservé à l'organisation pour ce qui concerne la qualification de la main-d'œuvre » (Landry et Mazalon, 1995, p. 782). Au printemps de 1995, la Société québécoise de la main-d'œuvre, dont l'un des principaux mandats a été de restaurer un nouveau régime d'apprentissage, innove en Amérique du Nord en mettant en branle la Loi 90 à laquelle nous faisons référence dans l'introduction. Cette loi met bien en évidence cette convergence entre l'industrie et les gouvernements.

Comme mentionné en introduction, cette loi impose aux employeurs québécois de former pour l'équivalent de 1 % de leur masse salariale en formation de leurs employés, sinon le gouvernement réclamera cette somme afin de la verser dans le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. Vingt années plus tard, force est d'admettre que la Loi n'est pas toujours efficace (Leduc, 2015, janvier, Alibert, 2017, septembre, Poirier, 2018, janvier). En effet, maintes organisations préfèrent verser l'argent, non dépensé en formation, dans le fonds plutôt que d'investir dans des activités de formation, ce qui démontre des lacunes organisationnelles quant à la formation. Martine Hébert, vice-présidente principale de

la Fédération canadienne de l'entreprise indépendante (FCEI) a parlé en ces termes de l'inefficacité de la Loi au journaliste Gilbert Leduc du journal Le Soleil : « Dans bien des cas, les employeurs vont préférer verser le 1 % au fonds plutôt que de se payer toute la paperasserie et d'essayer de faire reconnaître des activités qu'ils ont menées » (Leduc, 2015, janvier).

En somme, à la lumière de l'introduction et de ce parcours historique de la formation au Québec, nous croyons que le problème se situe davantage sur le plan organisationnel que dans la façon de former. La formation mérite d'être repensée et c'est pour cette raison que nous voulons nous concentrer sur cette question.

Dans la prochaine section, nous contextualiserons la formation dans les organisations ainsi que ses enjeux.

## 1.2 La formation dans les organisations : caractéristiques et enjeux

Cette section présentera les caractéristiques et les enjeux de la formation dans les organisations. Pour ce faire, nous aborderons trois volets : le contexte organisationnel, le contenu de la formation et les acteurs clés de la formation de même que les relations entre ceux-ci.

### 1.2.1 Le contexte de la formation : l'organisation

Comme avancé dans l'introduction, règle générale, la quête sans fin de la performance affecte, de façon directe, les organisations, ce qui inclut la formation. Lorsque l'on parle de cet appétit pour la performance, nous voyons un parallèle avec la lecture du

capitalisme développée par Marx (1867). Ce dernier décrit bien cette soif inassouissable et continue d'augmenter le capital : que ce soit la maximisation des revenus et du patrimoine, des compétences intellectuelles, des relations sociales durables ou encore d'améliorer la perception qu'ont les autres de l'organisation (George et Bonneville, 2010, p. 95). C'est une vision capitaliste à court terme qui « [...] considère essentiellement l'entreprise comme une chose, une propriété, un paquet d'actions dont il s'agit de maximiser la valeur » (Albert, 2003, p. 13) au lieu de considérer l'organisation comme une institution qui se soucie de sa responsabilité sociale et « [...] valorise la réussite collective, le consensus, le souci du long terme » (Sagrouhn et Eglem, 2008, p. 93). Cette vision capitaliste a de l'ascendant sur la formation livrée dans les organisations, cette dernière étant perçue comme un moyen pour accroître sa valeur. Comme l'indiquent Barabel, Meier et Perret (2012, p. 212), les formations sont réalisées de plus en plus, dans un laps de temps écourté afin de réduire les coûts de formation et afin que les apprenants soient actifs et performants le plus rapidement possible. En fin de compte, moins de temps de développement en classe, plus de temps sur le terrain, le mot d'ordre étant celui de la performance et du gain. Selon Chukwu (2016), le but ultime pour l'organisation est de dénicher la formule gagnante afin d'optimiser le retour sur l'investissement quand des fonds sont injectés dans la formation, par exemple en améliorant les aptitudes ou en changeant les comportements des apprenants :

*Organizations invest in employee training with high return on investment (ROI) expectations. These include expectation that learning will occur, that skills will be enhanced, and that behaviors will change – resulting in improved personal and organizational performance (Chukwu, 2016, p. 367).*

À cet accroissement de capital qui est intrinsèquement lié à la quête de performance, s'ajoute la hiérarchie organisationnelle qui affecte elle aussi grandement la formation dans les organisations. Selon Foudriat (2005), le concept de hiérarchie est central pour comprendre l'organisation « [...] puisque les comportements au sein de l'organisation sont interprétés en matière de relations de pouvoir » (De La Broise et Grosjean, 2010, p. 78). L'organisation est un contexte dans lequel se jouent des rapports de force (George et Bonneville, 2010, p. 98) :

Celle-ci peut donc être assimilée à un champ de lutte au sein duquel des acteurs possédant des capitaux inégaux et différents luttent pour accumuler en permanence le capital susceptible de renforcer leur pouvoir et de dominer ce champ. Le champ des organisations est caractérisé par la composition hiérarchique de la main-d'œuvre, le capital scolaire, particulièrement élevé chez les membres de la direction, le poids des syndicats, etc.

Dans cette optique et pour faire référence à Bourdieu (1987), « [...] l'enjeu principal au sein des organisations porte sur la transformation ou sur le maintien de la hiérarchie » (George et Bonneville, 2010, p. 98). La formation dans les organisations n'échappe pas à ce contexte. La formation se définit et s'actualise à travers ce rapport de force. Pour se créer une certaine marge de manœuvre, les acteurs de la formation, qui naviguent dans la hiérarchie de l'organisation, doivent compter sur leur pouvoir de négociation (Lê, 2013). Le travail du formateur est régi par le pouvoir qui lui est consenti et auquel il est assujéti « [...] son travail est à la fois encadré et vérifié par l'institution, qui lui demande très clairement d'être un agent du pouvoir comme elle l'est elle-même d'ailleurs » (Teil, 2004, p. 107). Selon Perrenoud (1999), certaines « [...] directions semblent s'opposer à toute prise de pouvoir des formateurs » (p. 3). Notons aussi que tous les membres de l'organisation n'ont pas la même marge de manœuvre, si tous les

acteurs sont des agents de pouvoir, certains le sont plus que d'autres. Bremond (2013) dit du formateur qu'il est un acteur parmi d'autres, ce qui réduit la portée de ce rôle dans les organisations et qui constitue une vision réductrice et relative de celui-ci. Selon Perrenoud (1999), le formateur joue « [...] dans une pièce dont il n'est pas l'auteur » (p. 2) et « [...] qu'il est regrettable de limiter le rôle de formateur à celui d'acteurs. Ils ont le droit et le devoir de participer à l'écriture et aux réécritures successives du scénario » (p. 2).

Aux éléments contextuels ci-haut mentionnés, ajoutons que la formation évolue en diapason avec les cultures et les sous-cultures de l'organisation : « [...] *those who engage in the design and delivery of training are influenced by and, in turn, influence the culture of the organization* » (Kissack et Callahan, 2010, p. 376). Notons que les cultures organisationnelles se divisent en sous-groupes, en sous-cultures avec leurs propres valeurs qui peuvent différer ou se rapprocher de la culture dominante (Schein, 2004). Les cultures varient selon le type de culture dominante dans une organisation donnée et ceci aura un impact jusque dans la formation. Par exemple, si la présence du syndicat est forte, peut-être que certains programmes de formation seront abolis ou modifiés afin de convenir aux revendications des employés syndiqués. La culture risque de différer s'il s'agit d'une organisation privée, publique ou d'un organisme à but non lucratif, et le type d'organisation et de structure a une incidence sur la formation qui y est donnée. Une hypothèse, que nous proposons pour expliquer les différences de cultures dans divers types d'organisations, se base essentiellement sur la quête de performance. Dans les organisations privées, il y a un désir de générer des profits. Dans les organisations publiques, on cherche à rester dans les budgets octroyés par le gouvernement. Dans les organismes à but non lucratif, on convoite les subventions et l'autofinancement.

En résumé, nous avons vu que le contexte organisationnel (la quête de performance et d'augmentation du capital, les jeux de pouvoir entre les divers acteurs de l'organisation

et la culture ainsi que les sous-cultures) influence la formation dans les organisations. Dans la prochaine section, nous verrons comment ce contexte participe à l'instrumentalisation des contenus de formation.

### 1.2.2 Le contenu de la formation

Selon Barabel, Meier et Perret (2012, p. 195-227), la littérature soulève trois conséquences majeures de la quête de performance liées au contenu de la formation : la formation est essentiellement orientée vers le développement de compétences (p. 202), le savoir y est instrumentalisé au profit des dirigeants (p. 198), et la durée des formations est raccourcie pour privilégier le temps de travail sur le terrain (p. 211 et 212). Ces trois facteurs ont un impact direct sur la sélection, sur l'offre et sur la transmission des contenus de formation<sup>2</sup>.

Lorsque nous parlons de contenus de formation, il est impératif de se poser la question suivante : qui bénéficie de la formation donnée dans les organisations ? De façon générale, l'organisation est le bénéficiaire principal de la formation. Lê souligne les vertus de la formation pour l'organisation privée (2013, p. 545), « [...] les entreprises ont intérêt à former puisqu'elles retirent d'importants gains de productivité dont elles captent la majeure partie du rendement. Il nous apparaît opportun de relever l'expression « gains de productivité » dans cette citation de Lê ; l'organisation étant celle qui récolte les fruits de la formation. En contrepartie, Lê (2013, p. 545) mentionne que la formation apporte des bénéfices aux apprenants : « Pour les salariés, le principal canal de valorisation serait le mécanisme de partage de rente, c'est-à-dire un effet

---

<sup>2</sup> Nous avons choisi de nous concentrer sur la sélection, l'offre et la transmission des contenus de formation. La facette des activités de création des contenus, ce que Leclercq (2001) nomme l'ingénierie de formation, ne sera pas abordée dans le cadre de ce mémoire pour des raisons d'espace et de portée de la problématique.

spécifique ». Dans ce cadrage, la formation et son contenu sont des instruments qui contribuent au bien-être global de l'organisation, la productivité au service de tous. En théorie, et non pas nécessairement en pratique, l'organisation tout comme les apprenants trouvent leur compte dans la formation. Pour les apprenants, outre la valorisation de l'apprenant, l'un des effets spécifiques découlant des contenus de formation serait le développement de leurs compétences.

À l'instar de Becker (1962), Lê (2013) distingue deux sortes de compétences : « [...] des *compétences générales* mobilisables dans toutes les entreprises, des *compétences spécifiques*, utiles uniquement dans une entreprise particulière » (2013, p. 521, italiques ajoutées). Becker (1962) stipule qu'il devrait exister un partage équilibré et collectif entre ces gains de productivité. Idéalement, le contenu de la formation trouve un certain équilibre entre les deux types de compétences pour qu'il y ait un « partage des rentes » (Lê. 2013, p. 545) entre l'organisation et les apprenants. D'un côté, la formation et ses savoirs génèrent des compétences que l'apprenant est libre de réutiliser à l'extérieur de l'organisation qui le forme et de l'autre, les compétences développées chez les apprenants profitent uniquement à l'organisation matrice de la formation afin d'obtenir un retour optimal sur l'investissement. Toujours selon Becker (1962), les dirigeants versent un capital financier à la formation et par le fait même, ils offrent à leurs employés des opportunités de développer des compétences générales ; tandis que pour faire suite à la formation, les employés procurent un capital humain à l'organisation s'ils ont assimilé le contenu de formation et s'ils le mettent en pratique.

Même si certaines organisations investissent quelquefois dans la formation, le contenu de la formation répond rarement aux besoins des apprenants. Selon Lê (2013), les organisations « [...] préfèrent généralement financer des actions d'une courte durée qui porte sur des contenus spécifiques. Dans ces conditions, il est difficile pour les salariés de faire valoir sur le marché des connaissances qu'ils ont acquises » (p. 546). Les

apprenants soutirent donc peu de bénéfices et de valorisation de ces courtes formations dont les contenus et les savoirs ne servent qu'essentiellement l'organisation.

Boudabbous (2007, p. 117) note que les organisations devraient évoluer d'une conception traditionnelle de la formation et de savoirs instrumentalisés, à des approches favorisant le développement des compétences telles que « [...] les qualités relationnelles, d'innovation, de proposition, d'implication, d'arbitrage, de disponibilité, etc. ». Pour Zarifian (1992 cité dans Boudabbous 2007, p. 15-22), l'organisation doit organiser le travail en fonction d'éventuelles transformations et recentrer la formation autour de stratégies qui permettront l'émergence de : « [...] coopération, équipes autonomes, polyvalence, travail en équipe, organisation qualifiante, organisation apprenante ». Selon Sonntag (1994 cité dans Boudabbous 2007), la conception classique de la formation fait de l'apprenant un consommateur de formations préfaites sur lesquelles il n'a pas d'ascendance. Il serait plus avantageux pour les deux parties de prendre part à une formation « [...] où l'homme est invité à développer ses compétences et devient l'acteur de sa formation et de son propre parcours professionnel » (Boudabbous, 2007, p. 117). Pour ce faire, les décisions qui portent sur le contenu de formation ne devraient pas être prises qu'en amont. Toujours selon Boudabbous (2007), les problèmes de formation dans les organisations découlent, entre autres, du fait que les travailleurs doivent être satisfaits et motivés à participer à la formation, dont le contenu doit évoluer selon leurs aspirations et répondre à un besoin de développement de carrière et à une augmentation des compétences pour être reconnu dans la société. Suivant cette logique, lors de la sélection des contenus de formation, dans le but d'établir un contexte de formation gagnant-gagnant, les apprenants devraient idéalement accéder à un certain pouvoir de décision et pouvoir prendre position quant à leurs besoins de formation.

Afin d'achever notre portrait des caractéristiques et des enjeux de la formation dans les organisations, nous verrons dans la prochaine partie comment les relations entre les acteurs organisationnels influencent la formation dans les organisations.

### 1.2.3 Les acteurs de la formation

Lorsque l'on parle de formation dans les organisations, la relation entre les acteurs n'est pas seulement entre le formateur et l'apprenant, mais elle se joue aussi avec les dirigeants de l'organisation, ainsi que d'autres acteurs, par exemple les ressources humaines. En faisant référence aux organisations privées, Lungu (2011) souligne l'importance d'une collaboration entre tous les acteurs impliqués afin d'augmenter les retombées positives de la formation sur l'organisation (p. 14) :

[...] l'apprentissage dans une entreprise n'a rien à voir avec l'enseignement universitaire ou des grandes écoles : le couple élève-professeur se transforme au profit du groupe manager, responsable RH sur la formation, apprenant, formateur et tous ces acteurs doivent fonctionner ensemble pour que le résultat soit au rendez-vous.

Au-delà d'une coopération des acteurs de divers paliers de l'organisation à la formation, comme discuté dans la partie 1.2.1, la hiérarchie fait souvent en sorte que ce ne sont pas tous les acteurs que l'on consulte lorsque des décisions portant sur la formation sont prises. Comme mentionné précédemment, les dirigeants détiennent généralement le pouvoir décisionnel. Il nous apparaît alors approprié de rappeler que les joutes de pouvoir entre les acteurs constituent donc une différence majeure avec le

milieu de l'éducation formelle et elles sont une source d'ambiguïté pour les organisations.

Penser que l'activité de formation dans les organisations est telle que celle de l'enseignement dans un milieu académique fait peu de sens, car dans une organisation, chaque décision a une portée politique et est une tentative de répondre aux divers besoins d'acteurs dont le pouvoir décisionnel varie. Comme avancé par Sayssset (2006), d'un côté, les employés aspirent à affiner leurs habiletés en plus d'avoir un projet professionnel à accomplir. Selon Hatch (1999, p. 13), les apprenants désirent une formation qui augmentera leur degré d'employabilité s'ils viennent à se lasser de leur emploi actuel. Elle ajoute que les employeurs perdent couramment leurs meilleurs employés, car d'autres organisations offrent un salaire supérieur, mais aussi des opportunités de formation plus alléchantes et adaptées à leur profil. Selon l'enquête Formation Continue 2000 (CEREQ-INSEE, 2004), les employés déclarent avoir des besoins de formation qu'ils veulent combler et de plus, ils souhaitent une augmentation salariale en prenant part à une formation.

Du côté de l'employeur, il y a une recherche d'efficacité et de rentabilisation de la formation, mais du côté des apprenants, la formation devient problématique quand leurs besoins ne sont pas sollicités, écoutés ou considérés. Pour revenir à Boudabbous (2007), en plus du manque d'influence des apprenants dans la sélection de contenu des formations mentionné précédemment, deux autres problèmes sont à souligner : « [...] l'amélioration de la productivité afin de maintenir et d'améliorer la compétitivité de l'entreprise face à la concurrence » (p. 117) ainsi que « [...] l'adaptation des travailleurs aux évolutions des systèmes de relations, des modes d'organisation, des techniques, des marchés et des produits. » *ibid.* Le besoin pour les organisations de concurrencer et de se réactualiser par l'entremise de la formation fait donc en sorte que les dirigeants doivent répondre à ces deux besoins avant ceux des apprenants. En conséquence, les décisions et les postures des dirigeants vis-à-vis de la formation peuvent générer de

l'insatisfaction chez leurs apprenants. La formation est régulièrement prise en étau dans la vision de productivité supportée par ses dirigeants. Réduire la formation à une quête de performance, c'est oublier une myriade de possibilités.

En vertu de son rôle et de sa position singulière dans l'organisation, est-ce que le formateur fait partie de la solution, un antidote à cette quête de performance incessante ou à travers les jeux de pouvoir, ne fait-il qu'être un contributeur qui agit en fonction de la productivité de l'organisation ? La prochaine section éclaire ces questionnements en problématisant le rôle du formateur dans les organisations.

### 1.3 Le rôle du formateur dans les organisations

Comme mentionné dans notre introduction, nous croyons que le formateur dans les organisations a une place autant privilégiée que laborieuse. Selon Katz (2010), à la croisée des chemins entre les dirigeants et les apprenants, le formateur occupe une position singulière en ce qui concerne le transfert de savoirs ou même encore de messages, de mission, de sens ou de communications organisationnelles. Martin et Hrivnak (2009, p. 610) décrivent le formateur en tant que « disciple », un fidèle ou suiveur de l'organisation, avec qui il est facile et naturel pour les apprenants de communiquer, mais qui est aussi instrumental aux changements organisationnels en étant soumis à l'endoctrinement de l'organisation :

*Trainers are the “disciples” that support the change effort and work among the people, spreading the good news of organizational change and development. Disciples are essential for translating the message in a way that will get the flock moving toward the Promised Land.*

Malgré cette image de disciple, force est de constater que le formateur est pris en étau entre les revendications des acteurs de la formation, que l'on qualifie de dieux ou de magiciens, « gods » and « wizards » (Martin et Hrivnak, 2009), et entre ses propres besoins. Le formateur peut être vu comme un agent de pouvoir certes, mais avec ses limites, car il a aussi le mandat de transmettre aux apprenants un message d'assimilation aux règles de l'organisation (Teil, 2004). Le formateur devra parfois s'activer et user de stratégies, comme les autres acteurs de la formation, afin d'accéder à davantage de pouvoir, agissant partiellement en fonction de ses intérêts personnels, d'objectifs qui ne sont pas définis ou prescrits dans la description de son poste (Foudriat, 2005).

Par ailleurs, M angham (1995) affirme que les formateurs dans les organisations sont des leaders potentiels, et selon Kaës, Anzieu et Thomas (1975, p. 3), durant la formation, ils sont des « formateurs tout-puissants » si la relation est asymétrique entre eux et les apprenants : «[...] qui concernent d'abord la création, la fabrication, le modelage d'êtres traités par l'inconscient comme des objets », s'ils forment du haut vers le bas, à sens unique comme des « professeurs », des « enseignants » au sens propre de ces termes (Perrenoud, 1999, p. 6 et 7).

L'image du formateur oscille donc entre celles de « maître » (Bremond, 2013), de « maître de la situation » (Teil, 2004), et de « formateur-intervenant » (Fillietaz, 2009, p. 20). La relation du « formateur-intervenant » avec ses apprenants est plus symétrique, mais elle sous-entend une certaine perte de contrôle et d'autorité de la part du formateur :

Cela implique que les rapports [...] des formateurs avec les formés, ne peuvent être des rapports asymétriques, émanant d'une position en surplomb des premiers par rapport aux seconds [...] dans les formations les formés à la visée

transformative de leur pratique. Ce sont ces acteurs eux-mêmes qui détiennent les savoirs relatifs à leurs pratiques et les clés de leur analyse et de leur transformation efficace. Cela implique une posture modeste [...] du formateur, cette modestie étant autant une attitude qu'une méthode.

En sacrifiant une partie de son pouvoir, le formateur ouvre la porte à de nouveaux apprentissages pour ses apprenants, à une autre image que celle de « maître », de « professeur » ou « d'enseignant ». S'il n'est pas que motivé par ses intérêts personnels et par ceux de l'organisation, cette humble posture du formateur risque de changer la dynamique entre les apprenants et de paver la voie à des apprentissages collectifs. Ce paradoxe met la table pour la classification des images du formateur que nous présentons dans le chapitre 2. Pour ce qui a trait à la problématique, nous retenons que le formateur agit en fonction des besoins de ses apprenants ou de ceux de l'organisation compte tenu du pouvoir qui lui est (plus ou moins) attribué. Au lieu de former exclusivement des savoirs techniques, il peut également choisir des pratiques, des comportements et des contenus de formation qui favorisent les compétences de ses apprenants.

Un autre élément à souligner, de ce bref survol du rôle du formateur, est la précarité de la définition de celui-ci qui dépend, en plus de la vision de la formation, mais aussi, comme nous l'avons vu, du contexte et de la culture de l'organisation. Shepherd (2012, p. 67) explique cette précarité par l'émergence relative de ce rôle :

*The trainer is a relatively new concept. The corporate classroom evolved in the second half of the 20th century as a way to accelerate the job skills training process and to improve its consistency. Trainers were transferred from the line to teach in these new classrooms, and overtime they formed the basis for a new, full-time professional occupation. The corporate trainer was born.*

Si le rôle du formateur est en mouvance et n'est pas figé ; ses possibilités sont latentes, et il en va de même de ses limites. Ne serait-ce pas une bonne occasion de revisiter son rôle et de l'insuffler d'une vocation communicationnelle qui reconnaît la place de la formation dans les organisations et la valorise ? D'une conception traditionnelle axée sur la productivité et sur l'enseignement de savoirs de terrain, il existe un monde d'options à explorer pour les formateurs qui croient au développement des compétences de leurs apprenants.

Voici ce qui termine notre revue des enjeux et des caractéristiques de la formation dans les organisations. Dans la prochaine section, nous explorerons les objectifs et les questions de recherche que nous proposons.

#### 1.4 Objectifs et questions de recherche

Dans ce chapitre, à travers un bref parcours historique de la formation au Québec, nous avons réalisé que la formation est peu valorisée par une majorité d'organisations, que le contexte de l'organisation (la quête de performance, la hiérarchie et le pouvoir, les cultures et les sous-cultures de l'organisation) et les acteurs clés influencent grandement la formation et son contenu à travers des relations influencées par des rapports de force. Nous avons aussi soulevé que l'offre de formation dans les organisations répond souvent aux besoins organisationnels : être compétitive et se réactualiser, au détriment des besoins des apprenants et du développement de compétences exportables.

Par contre, et voilà pour nous une première piste de solution, nous croyons qu'il y a des façons alternatives de repenser et de (re)donner les lettres de noblesse à la

formation. Nous pensons que les formateurs peuvent être les porte-étendards d'une formation qui rend service autant à l'organisation qu'aux apprenants.

Voici notre thèse : compte tenu de sa place privilégiée entre les dirigeants et les apprenants, le formateur a le potentiel d'être un acteur clé qui incite l'organisation à inclure la formation au centre de sa stratégie.

Nous pensons que les organisations devraient créer des espaces de partage de connaissances qui favorisent un apprentissage axé sur le savoir-faire et le savoir-être, pertinent pour les besoins de l'organisation et des apprenants, et favorisant un apprentissage collectif. Lorsqu'un partage de connaissances s'effectue, Kissack et Callahan (2009) affirment que les acteurs de l'organisation maintiennent le système social de l'organisation. Les apprentissages réalisés par ces individus aident également au développement, ce que Lafranchise (2012) considère comme une organisation apprenante ; qui valorise les connaissances et les compétences de ses employés pour assurer sa pérennité.

En ce sens, l'organisation est partiellement nourrie par les formations et ses acteurs. L'organisation se développe en diapason avec les connaissances renouvelées et accumulées que communiquent les acteurs de la formation. Comme nous le développerons dans le chapitre 2, une organisation apprenante préconise les apprentissages collectifs en encourageant une rétroaction des apprenants de divers niveaux de l'organisation. Parmi les acteurs de la formation et d'un point de vue stratégique, nous postulons que le formateur est le mieux placé pour encourager ces processus de partage collectif de connaissances.

Reprenons la citation de Katz (2010, p. 72), vue en introduction, qui souligne la situation avantageuse du formateur dans les organisations : « *They are aware of team*

*dynamics when they work with various groups. While conducting seminars, training professionals directly observe how work groups function ».*

Dans ce mémoire, nous nous demandons si le formateur est en mesure d'encourager ce partage de compétences et la diffusion des connaissances vu sa place privilégiée entre les acteurs de la formation ; durant les formations, cet acteur de l'organisation est en contact direct avec les apprenants et il est aussi en contact direct avec des dirigeants de différents groupes.

Notre intuition est que si nous revisitons le rôle du formateur à la lumière d'une perspective de communication organisationnelle, nous pourrions alors conférer une plus grande légitimité à la formation dans les organisations.

Notre question de recherche principale est la suivante :

*QR1 : Dans une organisation québécoise, quel rôle doit jouer le formateur pour favoriser une culture organisationnelle axée sur l'apprentissage ?*

Les sous-questions de recherche qui découlent de notre question de recherche principale sont les suivantes :

*QR 1.1. : Quelle est la place que le formateur doit prendre dans la structure organisationnelle ?*

*QR 1.2. : Quel type de contenu doit être favorisé et comment ce dernier doit-il être communiqué ?*

*QR 1.3. : Quelles formes doivent prendre ses relations avec les autres acteurs de la formation (les dirigeants et les apprenants) ?*

L'objectif de cette recherche est d'explorer et de systématiser une vision alternative du rôle du formateur qui irait au-delà d'un simple transfert de savoir-faire. Nous espérons aussi que cette recherche puisse apporter des réponses pratiques aux dirigeants et formateurs des organisations qui voudraient mettre en place des programmes de formation axée sur une culture d'apprentissage. De plus, par cette recherche, nous aspirons à ce que la formation soit (re) valorisée par les organisations et plus spécifiquement, dans la société québécoise.

#### 1.5. La pertinence communicationnelle, scientifique et sociale de cette recherche

La pertinence communicationnelle de cette recherche se retrouve dans la volonté de revisiter le rôle du formateur afin qu'il contribue à l'émergence d'une culture organisationnelle axée sur les apprentissages et la formation. Le fait d'interroger le rôle du formateur dans les organisations selon une perspective de communication organisationnelle qui intègre à la fois les dimensions structurelles, agentielles (des acteurs) et relationnelles dans la conception de la formation est peu exploité. Nous voulons explorer les nouvelles possibilités que ce type d'approche apporte à la discussion sur la formation dans les organisations et plus spécifiquement, concernant le rôle du formateur.

D'un point de vue scientifique, la pertinence de cette recherche puise aussi dans son caractère exploratoire ainsi que dans le désir d'offrir de nouvelles perspectives quant au rôle du formateur. Ce projet est une tentative afin de déterminer comment le formateur contribue au développement d'une culture organisationnelle axée sur la formation.

D'un point de vue social, nous croyons que notre recherche contribue à la progression de la formation dans les organisations. Par souci de précision, nous croyons que notre travail peut engendrer de nouvelles pistes de solution afin d'assurer une adéquation accrue entre les besoins des apprenants et la formation prodiguée dans les organisations. De plus, le formateur trouvera lui aussi une satisfaction personnelle quant au rôle qu'il joue dans l'organisation et quant à la possibilité de faire évoluer son environnement de travail.

Ce mémoire est une tentative afin de déterminer comment le formateur contribue au développement d'une culture organisationnelle axée sur la formation dans un contexte d'organisation apprenante. Dans le prochain chapitre, nous définirons et expliciterons davantage ce concept d'organisation apprenante.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE**

Dans ce deuxième chapitre, nous présentons le cadre conceptuel et théorique de notre mémoire dans lequel nous articulons : (1) les dimensions clés de l'organisation apprenante selon Lafranchise et (2) le rôle des formateurs dans les organisations selon Leclercq (1999, 2001). À la lumière de ces deux ancrages théoriques, nous traiterons ensuite du formateur comme cultivateur de valeurs d'une organisation apprenante.

#### **2.1. L'organisation apprenante**

Avant d'explorer des dimensions clés de l'organisation apprenante de Larouche (2006) repris par Lafranchise (2012) et Laflamme (2012), parcourons ensemble quelques considérations sur ce concept. Mentionnons aussi que la littérature sur ce sujet abonde, et que nous avons tenté de synthétiser quelques lignes directrices et constances de celle-ci à travers quelques auteurs clés.

Senge (1990) définit l'organisation apprenante comme une entité dans laquelle ses membres sont encouragés à partager leurs connaissances avec autrui, où les nouvelles idées sont encouragées et dans laquelle, on favorise au quotidien un assemblage entre le travail et les apprentissages collectifs. Marsick et Watkins (1999, p. 64) affirment que les apprenants, d'une organisation apprenante, assimilent, en tout temps, et qu'ils génèrent, par eux-mêmes, leurs apprentissages. Pour leur part, Smith et Smith (2006, p. 19) soulignent l'importance, dans une organisation apprenante, que les gens à tous

les niveaux de l'organisation développent leurs compétences, qu'ils contribuent aux apprentissages collectifs, et que des moyens soient constamment mis en place au sein de l'organisation pour arriver à ces fins. Ces trois définitions ont en commun l'accent mis sur les apprenants, à tous les niveaux de l'organisation, et sur la dimension collective des apprentissages.

Lipshitz, Friedman et Popper (2007), quant à eux, remettent en question le terme d'organisation apprenante. Ils affirment que cette notion est problématique vu la juxtaposition de la nature non humaine de l'organisation à la dimension humaine de l'apprentissage. Les auteurs considèrent que le concept d'organisation apprenante est un faux anthropomorphisme : « *Despite its ready acceptance by researchers, consultants, and managers, the claim that organizations can learn is problematic because it implicitly attributes a human capacity, namely learning, to organizations, which are nonhuman entities* » (p. 25). Ils proposent donc de définir les apprentissages organisationnels et individuels en les concevant comme une séquence d'opérations pour traiter l'information. Ils ajoutent que pour les individus le système nerveux se charge de ce processus, que le même processus d'un point de vue organisationnel est nébuleux et qu'il s'effectue surtout d'un point de vue social, d'un apprentissage individuel jusqu'au collectif (p. 26). De plus, deux conditions psychologiques sont d'une grande importance : que les individus se sentent psychologiquement en sécurité, et d'autre part, que les individus veuillent apprendre pour leurs propres intérêts et aussi avec et pour le collectif organisationnel (p. 67). Pour Lipshitz *et al.* (2007, p. 26), les mécanismes d'apprentissage qui permettent à l'organisation d'apprendre sont des infrastructures observables par les acteurs de l'organisation, par exemple, la rétroaction, les révisions post-formation ou les communautés de pratique.

Prenons maintenant la citation suivante de Laflamme (2012, p. 40) qui nous rappelle que l'organisation apprenante sous-entend la quête de performance et de productivité nécessaire pour concurrencer :

[...] une organisation qui fait de sa culture d'entreprise la motivation à apprendre de ses employés. Elle 'repose sur le postulat que la capacité à apprendre d'une organisation constitue sa principale source de compétitivité. Une organisation est dite apprenante lorsque sa structure de fonctionnement favorise les apprentissages collectifs, en développant une logique de professionnalisation et non de qualification.

Au-delà de la dimension concurrentielle, cette définition de Laflamme (2012) soulève également trois dimensions clés que devrait cultiver une organisation dite apprenante : la motivation à apprendre, les apprentissages collectifs et la logique de professionnalisation.

Dans ce même ordre d'idée, Lafranchise (2012) affirme que les organisations apprenantes valorisent la professionnalisation et les apprentissages collectifs afin de développer en continu des compétences chez leurs employés et donc de renouveler leurs savoirs. Ces organisations apprenantes ne font pas que valoriser un savoir instrumental qui sert essentiellement à préparer leur main-d'œuvre au terrain.

Lafranchise (2012, p. 23) reprend de Larouche (2006) trois facteurs de transfert de connaissances qui influencent directement le développement d'une culture d'apprentissage. Premièrement, ceux portant sur l'apprenant, « [...] la motivation et l'attitude ; les aptitudes et habiletés cognitives ; le sentiment d'efficacité personnel et le contrôle ; et l'utilité perçue ». Deuxièmement, ceux portant sur le programme et les savoirs de formation et ceux sur le formateur, « [...] le contenu relié aux tâches de l'apprenant, les caractéristiques du formateur, le respect des principes d'apprentissage et la présence d'éléments identiques ». Troisièmement, ceux reliés à l'environnement de travail, les « [...] opportunités d'application des connaissances, le soutien,

l'encadrement, le climat organisationnel de transfert, la culture d'apprentissage, ainsi que les récompenses et le renforcement ». Ces trois facteurs rappellent les éléments abordés dans le chapitre 1 concernant le contexte, le contenu et les acteurs de la formation et ils répondent aux enjeux que nous avons soulevés au sujet la place de la formation dans les organisations.

Si nous décortiquons le premier facteur de transfert de connaissances de Larouche (2006) repris par Lafranchise (2012), nous déduisons que la motivation de l'apprenant à apprendre dépend en partie de la perception qu'il a de lui-même dans l'organisation, et de son ouverture face à l'apprentissage. Pour appuyer nos dires, revenons à Lipshitz, Friedman et Popper (2007) qui stipulent que la capacité d'apprendre d'un individu dépend en partie du niveau de confort et de sécurité qu'il ressent dans l'organisation. Nous présageons, que si l'apprenant manque de confiance en soi, qu'il appréhende son environnement de travail, qu'il doute de ses capacités à réussir dans son rôle ou qu'il se sent en danger, que le transfert de connaissances risque d'être négativement affecté et que l'attitude de l'apprenant vis-à-vis de la formation et des savoirs sera potentiellement fermée. L'autre facteur psychologique énoncé par Lipshitz, Friedman et Popper (2007) dérive en partie de la volonté de l'individu dans l'organisation d'apprendre et de partager ses connaissances. Est-ce que l'attitude de l'apprenant traduit une volonté de s'instruire ? Est-ce qu'il souhaite seulement apprendre pour ses propres intérêts ou est-ce qu'il veut transmettre ses connaissances pour le bien-être de l'organisation ? De plus, comme avancé par Lafranchise (2012), il est souhaitable que l'apprenant reconnaisse une valeur quant au contenu sur lequel il est formé afin qu'il veuille partager ses connaissances avec le collectif de travail, qu'il soit motivé à apprendre et qu'il s'ouvre aux savoirs de formation ; d'où l'importance selon Lungu (2011), que tous les acteurs de la formation se fassent entendre lorsque l'on parle de besoins vis-à-vis des contenus de formation.

Concernant le contenu, souhaitable pour cultiver une culture d'apprentissage, deuxième facteur de transferts de connaissances de Larouche (2006), Lafranchise (2012) avance que le contenu de formation devrait être cohérent avec les tâches de travail. Ceci tient davantage à de la qualification, en lien avec le poste, qu'à des contenus de formation qui sont adaptés à la réalité du travail.

Dans un même ordre d'idée, Fernagu-Oudet (2010, p. 19) affirme que le développement des connaissances et des savoirs doit s'effectuer dans l'action et en lien avec un contexte : « [...] [les connaissances] sont le fruit d'une rencontre entre un individu (ou un collectif) et un environnement qui les rend contextuelles, contingentes et situées ». Or, comme mentionné précédemment, le contenu de la formation répond souvent davantage aux objectifs de performance de l'organisation et de ses dirigeants qu'à ceux des apprenants. Dans un monde idéal, le contenu devrait aussi répondre aux besoins des employés et ne pas consister qu'en des savoirs spécifiques à une organisation. Par exemple, les employés revendiquent des savoirs généraux qui s'exportent en dehors de l'organisation qui les forme (Lê, 2013). Si nous revenons à Boudabbous (2007), il suggère que la formation évolue d'une formation classique, décidée en amont, vers une formation qui développe les compétences. En somme, des contenus de formation qui professionnalisent au lieu de qualifier, risquent de motiver davantage les apprenants.

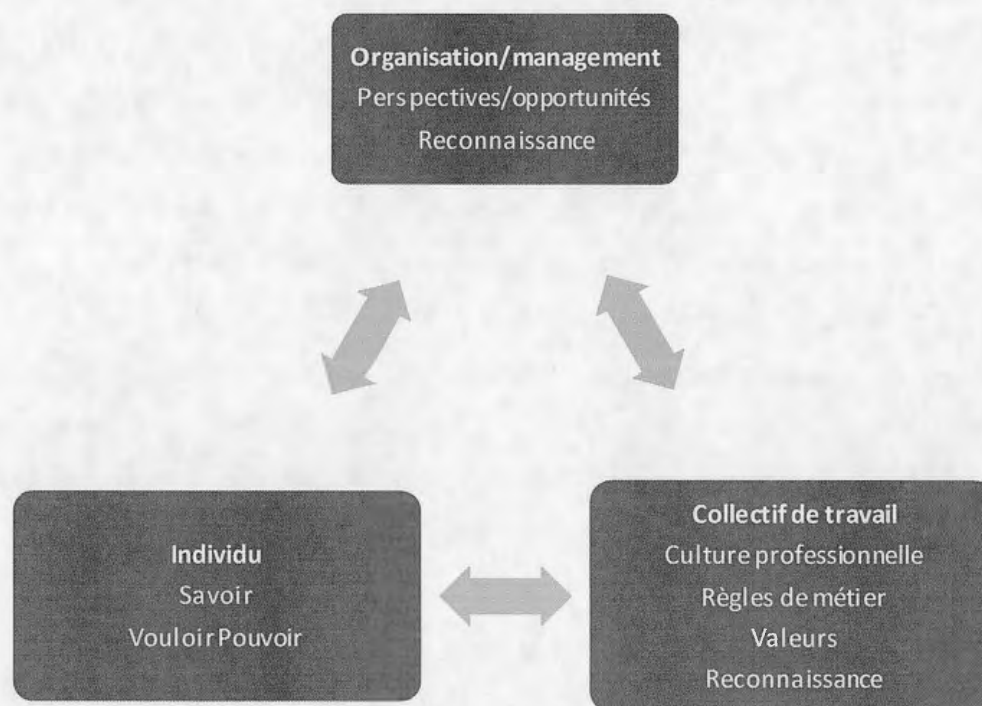
Pour ce qui touche aux facteurs liés à l'environnement de travail, troisième facteur d'influence de l'organisation apprenante de Larouche (2006), Lafranchise (2012, p. 23), note qu'il faut en principe des occasions pour la mise en œuvre des connaissances en milieu de travail, l'appui des dirigeants, un climat organisationnel qui favorise le transfert des connaissances, une culture apprenante, des opportunités de gratification et de reconnaissance et le développement continu des compétences. Par exemple, une organisation qui soutient et gratifie ses apprenants, qui effectue des suivis

auprès d'eux, a plus de chance que ceux-ci désirent apprendre et participent à des transferts de connaissance que s'ils sont laissés à eux-mêmes.

Lafranchise (2012) propose plusieurs stratégies qui facilitent le développement de l'organisation apprenante : maintenir la communication et assurer le suivi entre les dirigeants et les apprenants afin d'évaluer les changements du point de vue des connaissances, des compétences et des attitudes, continuer à offrir un soutien aux apprenants entre les formations, appliquer des stratégies de gratification et de récompense, faire part des résultats des évaluations post-formation et considérer ces données pour des formations futures. Notons que ces stratégies concernent plusieurs acteurs de la formation ; elles ne servent pas que les besoins et les intérêts des dirigeants et ceux de l'organisation.

Suivant un positionnement similaire à celui de Lafranchise (2012), Conjard et Devin (2004) identifient trois dimensions qui devraient être considérées pour faire émerger une organisation apprenante : l'organisation avec le management, l'individu et le collectif de travail. Voyez ci-dessous comment ses trois dimensions interagissent entre elles dans la Figure 1.

Figure 1 : Relations entre les dimensions dans un contexte d'apprentissage (repris de Conjard et Devin, 2004, p. 9)



Premièrement, selon Conjard et Devin (2004), l'environnement de travail de l'organisation devrait présenter aux employés des opportunités d'apprentissage et des stratégies de reconnaissance des compétences. En deuxième lieu, l'individu doit « [...] savoir, vouloir et pouvoir » (p. 9) acquérir des compétences. La dernière dimension consiste en le collectif de travail, « [...] dans lequel l'individu est inséré, collectif qui fonctionne dans une culture professionnelle donnée, en fonction des valeurs et des règles de métier spécifiques et qui produit lui-même de la reconnaissance » *ibid.*

En abordant diverses théories qui amènent une perspective critique à ce concept, nous voulons nuancer notre vision de l'organisation apprenante. Nous sommes attentifs quant au fait que ce n'est pas parce que les membres d'une organisation la qualifient d'apprenante qu'elle l'est nécessairement. Selon Paquay (2005), elle peut le devenir à

condition que : « [...] la dynamique de réalisation de ses buts (de service, d'éducation...) est assurée au mieux par un personnel engagé dans une dynamique de projet d'apprentissage qui lui permet de se renouveler continuellement pour répondre aux défis des changements » (p. 112). De plus, il est important de noter qu'il n'y a pas un cadre unique afin d'analyser et de comprendre les organisations apprenantes ainsi que les apprentissages de celles-ci. Easterby-Smith (1997) relève d'ailleurs six perspectives différentes à travers lesquelles l'organisation apprenante peut être comprise : la psychologie et le développement organisationnel, les sciences de la gestion, la sociologie et les théories organisationnelles, la stratégie, la gestion de la production et l'anthropologie culturelle. Chacune de ces disciplines met à jour des problématiques des organisations apprenantes. Par exemple, dans ces dernières, mentionnons du côté de la psychologie et du développement organisationnel : les routines défensives, le transfert de l'individu au collectif ; pour les sciences de la gestion : les comportements irrationnels, le court versus le long terme, la surdose d'information, le désapprentissage ; pour la sociologie et les théories organisationnelles : les conflits d'intérêts, les politiques organisationnelles ; pour la stratégie, la pression compétitive, les apprentissages généraux versus les apprentissages techniques ; pour la gestion de la production ; les limites de la mesure unidimensionnelle, l'incertitude quant aux résultats ; et finalement, pour l'anthropologie culturelle, l'instabilité et la relativité de la culture comme un obstacle au transfert d'idées et les perspectives dominantes (p. 1087). En conséquence, Easterby-Smith (1997) suggère qu'il faut considérer l'organisation apprenante comme un champ multidisciplinaire dont les définitions sont multiples et appliquées selon différents cadres interprétatifs.

Un autre point à soulever est explicité par Tsang (2017), qui dans sa critique de Howells et Scholderer (2016), stipule qu'il est important pour une organisation de désapprendre afin de devenir une organisation apprenante. En ce sens, le processus de désapprentissage est aussi important que son corollaire. Par ailleurs, Örtengren (2018)

note que si les apprentissages individuels ne sont pas associés à une dimension organisationnelle, que ceux-ci ne devraient pas être envisagés comme des apprentissages organisationnels qui contribuent à une organisation dite apprenante. Il se peut alors que des apprentissages dans l'organisation ne mènent pas vers une organisation apprenante. D'autres critiques du concept de l'apprentissage organisationnel proviennent de la littérature qui porte sur le genre. En effet, Raaijmakers, Bleijenbergh, Fokkinga et Visser (2018) réévaluent les théories d'Argyris et Schön (1978) qui traitent de la supposée neutralité du genre de l'apprentissage organisationnel. Selon ce collectif d'auteurs, les théories sont souvent essentiellement fondées sur les valeurs et les expériences masculines. Les auteurs précédents proposent d'explorer une approche d'apprentissage idéale qui se base sur des valeurs et des styles d'interaction féminine négligés dans les théories organisationnelles.

En conclusion, nous retenons de cette section que les organisations apprenantes ne font pas que favoriser un savoir instrumental de terrain, mais qu'elles favorisent des occasions de développer des compétences exportables à l'extérieur de l'organisation qui forme (Lafranchise, 2012). De plus, nous retenons que la gestion du savoir s'avère importante pour garantir la continuité d'une organisation apprenante. Quatre facteurs (ou dimensions) sont à considérer à cet effet : les apprenants, les programmes de formation, l'environnement de travail et le collectif de travail ou culture professionnelle.

Dans la section suivante, nous dresserons une typologie du formateur organisationnel. Cette section servira de pivot pour tenter de développer un rôle du formateur qui saurait migrer vers la cultivation des valeurs d'une organisation apprenante.

## 2.2. Typologie du formateur organisationnel

Dans l'intérêt de synthétiser la littérature au sujet des images du formateur dans les organisations, nous nous baserons sur les trois métaphores développées par Leclercq (1999 et 2001, voir tableau 2 ci-dessous). Ces trois métaphores consistent en l'artisan/orateur, le jardinier et le médiateur/interprète. Il est nécessaire de préciser que le formateur navigue possiblement entre ces trois métaphores, l'une n'empêche pas l'autre. Il est pertinent de noter que Faulx (2010-2011) reprend ces trois métaphores dans un contexte de méthodologie de formation des adultes.

Tableau 2 : Trois métaphores pour comprendre le rôle du formateur (adapté de Leclercq, 1999 et 2001, cité dans Faulx, 2010-2011)

| <b>Métaphore</b>            | <b>L'artisan/l'orateur</b>                         | <b>Le jardinier</b>                                                                  | <b>Le médiateur/<br/>l'interprète</b>                |
|-----------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Vision de la formation      | Former, c'est expliquer quelque chose à quelqu'un. | Former, c'est mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même. | Former, c'est expliquer quelque chose avec quelqu'un |
| Vision du rôle du formateur | Transformer « l'élève »                            | Favoriser l'autoformation de « l'apprenant »                                         | Favoriser l'intertransformation de « s'éduquants »   |

Selon Leclercq (1999, 2001), la métaphore de l'artisan/orateur rejoint davantage la conception classique du formateur « enseignant » (Perrenoud, 1999) qui transmet verticalement les savoirs de formation à ses apprenants : « [...] l'élève écoute, apprend,

retient » (Leclercq, 2001, p. 160). L'artisan est un « orateur » (Leclercq, 2001) qui explique, qui se situe dans une posture descriptive de la connaissance, plutôt que dans une approche constructiviste (jardinier) ou pragmatique (médiateur/interprète). L'artisan/orateur se situe davantage dans le quantifiable et dans la productivité. Par l'entremise de communications largement unidirectionnelles, l'artisan/orateur transforme l'apprenant dans l'optique d'alimenter la performance de l'organisation. Le savoir qu'il transmet est ordinairement de terrain, et il sert peu ou aucunement à cultiver des compétences générales chez les apprenants.

Le jardinier, quant à lui, suggère des pistes de réflexion à ses apprenants pour qu'ils puissent apprendre, se former par eux-mêmes, se responsabiliser face à leur formation et pour qu'ils croissent psychologiquement parlant. Leclercq (2001, p. 132) avertit le formateur de ne pas tomber dans un jardinage productiviste :

Certes, il doit prendre garde à ne pas être le jardinier d'une agriculture productiviste, mais plutôt celui d'une agriculture écologique ou tout au moins raisonnée, susceptible d'assurer une croissance psychologique optimale. Il est persuadé qu'on ne peut pas apprendre quelque chose à quelqu'un, mais au mieux, qu'on peut le mettre en situation d'apprendre par lui-même.

En donnant à ses apprenants des opportunités de stimuler le développement de leurs compétences, le jardinier ne fait pas que former au savoir de terrain au profit d'une « agriculture productiviste » ; il guide aussi l'apprenant au lieu de le diriger afin qu'il bâtit et s'approprie ses connaissances.

Le médiateur/interprète quant à lui est dans l'activité dialogique avec ses apprenants. Son but est de « [...] favoriser une activité d'intercompréhension » (Leclercq, 2001,

p. 160) pour « que le savoir se passe dans l'interaction avec soi-même ou avec d'autres » (2001, p. 160). Contrairement aux métaphores de l'artisan/orateur et du jardinier, l'interprétation du savoir n'est pas concrétisée seulement chez l'individu, mais plutôt chez l'individu en relation avec ses pairs, avec le collectif. La médiation des savoirs s'effectue dans l'activité communicationnelle, à travers des échanges. Tel le jardinier, le médiateur/interprète aide également au développement des compétences chez les apprenants qui peuvent servir à l'extérieur de l'organisation.

L'un des apports et l'une des nouveautés de notre recherche sont d'avoir regroupé plusieurs images du formateur, extraites de la littérature, suivant les trois métaphores que nous venons d'examiner. Le tableau 3 ci-après dresse un portrait élargi du rôle du formateur et il l'approfondit<sup>3</sup>.

Tableau 3 : Synthèse des images du formateur dans les organisations selon les métaphores de Leclercq (1999, 2001) (réalisation personnelle)

| Métaphores          | Images           | Sources                 |
|---------------------|------------------|-------------------------|
| L'artisan/l'orateur | Le communicateur | Martin et Savary (1996) |
|                     | Le pragmatique   |                         |
|                     | Le théoricien    |                         |
|                     | L'enseignant     | Perrenoud (1999)        |
|                     | Le professeur    |                         |
|                     | L'examineur      |                         |

<sup>3</sup> Nous désirons mentionner qu'il a été plus facile de trouver des rôles dans la littérature pour l'artisan/orateur que pour le jardinier et le médiateur/interprète. En un coup d'œil, ce constat est facile à effectuer. Nous attribuons ce point au fait que le rôle du formateur est un concept relativement nouveau dans la littérature et aussi à la tendance marquée d'une conception de la formation comme transmission d'informations.

|                           |                                                                            |                          |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
|                           | Les formateurs pour lesquels le terrain n'est pas qu'une lointaine galaxie |                          |
|                           | Les formateurs « proches du terrain »                                      |                          |
|                           | Les formateurs de terrain                                                  |                          |
|                           | L'agent d'idées                                                            | Caudron (2001)           |
|                           | Le maître de la situation                                                  | Teil (2004)              |
|                           | L'homme de pouvoir                                                         |                          |
|                           | Le formateur tout-puissant                                                 | Rinaudo (2009)           |
|                           | Le disciple engagé                                                         | Martin et Hrivnak (2009) |
|                           | Le curateur                                                                | Shepherd (2012)          |
|                           | L'expert                                                                   | Bremond (2013)           |
|                           | Le maître et décideur                                                      |                          |
| Le jardinier              | Le thérapeute                                                              | Martin et Savary (1996)  |
|                           | L'éducateur                                                                |                          |
|                           | Le formateur de résilience émotionnelle                                    | Ades (2010)              |
|                           | Le formateur d'intuition                                                   | Weinstein (2013)         |
| Le médiateur/l'interprète | Le militant                                                                | Martin et Savary (1996)  |
|                           | Le formateur-intervenant                                                   | Fillietaz (2009)         |
|                           | L'accompagnateur de changement                                             | Faulx (2010-2011)        |
|                           | Le médiateur                                                               | Katz (2010)              |
|                           | L'agent de développement                                                   | Jobert (2013)            |
|                           | Le trop militant et rédempteur                                             | Mairesse (2014)          |

En premier lieu, voyons les images que nous avons associées à la métaphore de l'artisan/orateur (Leclercq, 1999, 2001). Il y a le « communicateur » qui aime discuter et convaincre et qui voit la formation comme des idées à transmettre (Martin et Savary (1996) repris par Faulx, 2010-2011, p. 20). En voulant convaincre l'apprenant, il vise la transformation de l'élève. Nous retrouvons aussi le « pragmatique » qui croit en la compétence orientée vers la pratique et qui est volontiers orienté vers les activités industrielles ou commerciales *ibid.* Quant à lui, le « théoricien » s'intéresse aux théories et aux idées complexes *ibid.* Il partage avec le « pragmatique » et le « communicateur » une posture dont la fondation est la transmission de savoirs (des idées, des pratiques, des théories).

Chez Perrenoud (1999), nous avons relevé six images que nous catégorisons dans la métaphore de l'artisan/orateur (Leclercq, 1999, 2001). Les deux premières sont celles de « l'enseignant-formateur » et du « professeur ». Ces deux images sont aisément attribuables à l'artisan/orateur, au rôle classique du formateur qui transmet des savoirs pour transformer l'apprenant afin d'augmenter la productivité de l'organisation. L'image de « l'examineur » est complémentaire à celles de « l'enseignant-formateur » et du « professeur » : « [...] d'une part un enseignant-formateur, dont le seul souci serait de préparer les élèves à l'évaluation certificative ; de l'autre, un examineur, qui n'aurait d'autre préoccupation que de « tester » des candidats, sans être responsable de leur formation » (Perrenoud, 1999, p. 1 et 2). « L'examineur » teste les apprenants pour voir comment ils peuvent contribuer ou nuire à la productivité de l'organisation, donc l'activité d'évaluation traduit une demande et des objectifs des dirigeants de l'organisation. Les trois dernières images relevées chez Perrenoud (1999) sont les « formateurs pour lesquels le terrain n'est qu'une lointaine galaxie », les « formateurs proches du terrain » ainsi que les « formateurs de terrain ». Vu que ces trois types de formateurs transmettent des savoirs instrumentaux, c'est une évidence pour nous qu'ils se retrouvent associés à la métaphore de l'artisan/orateur (Leclercq, 1999, 2001).

Toujours juxtaposé à la métaphore de l'artisan/orateur (Leclercq, 1999, 2001), Caudron (2001) entrevoit le formateur comme un agent d'idées. Bien que dans cette image la notion de transmission des savoirs est évacuée, l'idée selon laquelle la formation doit viser la productivité de l'organisation reste essentielle, car le formateur communique les idées et les messages de l'organisation. Selon Caudron (2001), l'atout d'un formateur n'est plus uniquement dans son expérience, ses contacts ou son éducation, mais plutôt dans la créativité, le potentiel d'innover et de dénicher de nouvelles approches d'apprentissage adaptées aux besoins de l'organisation et qui en augmentera la productivité. À cet effet, Caudron (2001) stipule que les clients internes des formateurs, les dirigeants des organisations, réclament des apprentissages qui fonctionneront immédiatement. Ils veulent un retour sur l'investissement quasi instantané et une augmentation de la performance des apprenants d'autant plus que les budgets pour la formation sont de plus en plus restreints.

Pour les six prochaines images, nous évoquerons à nouveau les jeux de pouvoir et la question de la maîtrise des savoirs organisationnels chez le formateur. Pour sa part, Teil (2004) parle du « maître de la situation » et de « l'homme de pouvoir ». En adoptant ces deux postures qui sous-entendent que le formateur est en position de pouvoir, il est pratiquement impossible pour le formateur « [...] de favoriser « l'autotransformation » de ses apprenants ou de favoriser « [...] une activité d'intercompréhension » avec ses apprenants. Nous pouvons dire la même chose du « formateur tout-puissant » de Rinaudo (2009) dont la puissance provient de ses connaissances et des savoirs qu'il transmet. Même son de cloche du côté de Martin et Hrivnak (2009) avec le disciple engagé, des formateurs que l'on considère comme des disciples dédiés aux intérêts de l'organisation et de ses dirigeants. Ces trois images évoquent des communications verticales et à sens unique avec les apprenants dans le cadre de la formation. Bremond (2013) nous rappelle le « formateur tout-puissant » de Rinaudo (2009) en décrivant « l'expert » dont le pouvoir est concentré dans sa maîtrise de certains savoirs de l'organisation, et l'idée de pouvoir en qualifiant certains

formateurs de « maîtres et de décideurs » que nous pouvons comparer au « maître de la situation » et de « l'homme de pouvoir » de Teil (2004).

De son côté, Shepherd (2012) propose que les formateurs soient perçus comme des curateurs, des conservateurs d'informations qui sont à niveau en ce qui touche à toutes les sources valables d'informations à l'intérieur comme à l'extérieur de l'organisation pour assurer sa pertinence et sa compétitivité. Vu sous cet angle, le formateur est un acteur clé dans la circulation et dans la conservation de connaissances à des fins de formation et il participe ainsi à la performance organisationnelle ; c'est pour ces raisons que nous classons cette image du formateur dans la métaphore de l'artisan-orateur.

Pour ce qui est de la métaphore du jardinier (Leclercq, 1999, 2001), Martin et Savary (1996) proposent l'image du « thérapeute » pour caractériser le formateur qui consacre beaucoup d'énergie à ouvrir la voie pour l'autodéveloppement de ses apprenants et par la même occasion, la sienne. Le « thérapeute » trouve sa motivation à travers des valeurs comme l'authenticité, la conscience de soi et l'harmonie du mode de vie. Ses pratiques tendent vers le développement personnel, donc que l'apprenant s'autoforme et qu'il s'approprie certaines valeurs.

Pour ce qui a trait à « l'éducateur » (Martin et Savary, 1996), lui qui est motivé à aider ceux que la vie n'a pas favorisés et dont les dispositifs favoris sont la recherche de l'insertion pour les personnes, nous l'avons classé dans la métaphore du jardinier en raison de sa volonté de s'assurer que ses apprenants construisent, par eux-mêmes, leurs savoirs (Martin et Savary, 1996).

Ensuite, deux auteurs, Ades (2010) et Weinstein (2013), soulèvent deux dimensions émotionnelles que le formateur pourrait communiquer lors des formations. Nous associons ces deux images à la métaphore du jardinier, car elles sous-entendent une certaine autonomie psychologique chez l'apprenant suite à la formation. Premièrement,

Ades (2010) affirme que les formateurs devraient enseigner la résilience émotionnelle, le « formateur de résilience émotionnelle », à leurs apprenants afin de les engager dans leur organisation et afin de développer leur leadership. Deuxièmement, Weinstein (2013) estime que les formateurs ne devraient pas qu'enseigner des savoirs appliqués, mais qu'ils devraient explorer de nouvelles avenues afin de développer l'intuition de ses apprenants, le formateur d'intuition. Ces deux dimensions émotionnelles rejoignent la métaphore du jardinier ; le formateur qui cultive l'émancipation des apprenants à travers leur développement émotionnel, au lieu de strictement viser la productivité de l'organisation.

Finalement, concernant la métaphore du médiateur, Katz (2010) avance l'idée que le formateur peut être un « médiateur » de conflits qui facilite la collaboration entre les équipes. Selon son point de vue, vu que les formateurs travaillent souvent dans plusieurs sphères de l'organisation, ils sont mieux positionnés pour constater combien celle-ci fonctionnerait mieux si elle évitait des conflits destructeurs. Elle entrevoit cette fonction du médiateur comme une valeur ajoutée au rôle du formateur : « *While it's not necessarily a trainer's job to mediate conflicts, assisting teams to better function so that they learn more effectively is an added bonus to what trainers already accomplish, making them invaluable to their organizations* » (Katz, 2010 p 72). Katz perçoit les formateurs comme des acteurs qui peuvent faciliter les conversations et encourager des solutions créatrices pour résoudre des conflits. Le dialogue étant central chez le médiateur de Leclercq (1999, 2001) l'image du médiateur de Katz (2010) qui solutionne des problématiques organisationnelles en coconstruisant par le biais d'interactions et de discussions avec divers acteurs de la formation, y trouve sa place.

Dans une association plus radicale avec le médiateur de Leclercq (1999, 2001), Martin et Savary (1996) proposent l'image du formateur « militant » qui désire transformer la société ou, du moins, la faire bouger. La formation apparaît ici comme un prolongement de l'activité militante orchestrée par le formateur pour amener le changement social ou

dans l'organisation (Martin et Savary, 1996). Tout comme chez le médiateur de Katz, les conflits sont clés pour comprendre l'image du « militant ». Mais il ne s'agit pas ici de résoudre les conflits, mais plutôt de les reconnaître, de les soulever et d'une certaine manière, de les utiliser pour mener une transformation sociale. Mairesse (2014) décrit le « formateur trop militant et rédempteur » en ces termes :

Former dans le domaine des relations humaines implique aussi de contribuer à dévoiler des mécanismes cachés, implicites, inconscients, qui nuisent au développement des personnes, des groupes ou des institutions. En ce sens, j'adhère à une éthique du risque et du conflit et de la responsabilité. Il s'agit là d'observer, d'analyser, puis de révéler des conflits, des crises existentielles, groupales, institutionnelles. Par certains côtés, pas d'évolutions sans crise et donc sans angoisse. Je me retrouve là en lien avec le point de vue d'Edgar Morin et son approche complexe qui insiste sur les liens indéfectibles entre le négatif et le positif. Ici, je fais attention à une dérive possible du formateur trop militant et rédempteur des causes bloquées. (p. 3)

Le « militant » est ici doté d'un rôle politique qui parfois, bouscule les jeux de pouvoir et provoque et dérange les figures d'autorités de l'organisation. En étant « trop militant et rédempteur », ce formateur se heurte quelquefois à des causes perdues.

Nous considérons également le « formateur-intervenant » (Fillietaz, 2009) comme un médiateur (Leclercq, 1999, 2001), car il considère que les apprenants sont égaux à lui, et qu'ils détiennent les clés nécessaires à leur transformation. Cette relation symétrique lui permet de faire de la médiation entre les besoins des apprenants et ceux de l'organisation.

Au même titre, « l'accompagnateur de changement » est défini par Faulx (2010-2011, p. 4) comme celui qui « [...] accompagne, et parfois stimule, aussi bien des

changements individuels que collectifs - organisationnels, sociaux, sociétaux ». Dans cette image du formateur, le formateur est un acteur pivot qui assiste en tant que médiateur lors de changements organisationnels.

Jobert (2013, p. 31) met de l'avant l'image du formateur d'adultes comme un « agent de développement » : « [...] c'est-à-dire mobilisateur de ressources au service d'une action transformée, au service de l'ouverture d'alternatives à ce qui est là, à ce qui est accompli » (p. 38). En suivant cette idée il plaide pour que :

[...] les formateurs, les responsables, les concepteurs de formation, mais aussi pour les responsables de ressources humaines et les managers, de prendre en compte le travail dans leur action en matière de formation ou de GRH. Cette articulation entre la formation et le travail peut ouvrir de nouvelles perspectives, aussi bien sur les idées que sur le plan des pratiques, sur la plupart des questions vives et des pratiques actuelles en matière de formation, comme l'alternance, l'ingénierie, la validation des acquis de l'expérience (VAE), l'orientation ou le développement des compétences. (p. 31)

Jobert souligne que pour garantir les retombées de la formation pour l'organisation que les formateurs doivent tenir compte du terrain dans le contenu livré en formation et ne pas que s'en tenir au travail prescrit. Il s'agit alors de combiner la transmission de savoirs pratiques et de savoir d'experts. « L'agent de développement » n'est donc pas un « [...] professeur d'adultes qui communique des savoirs de formation décontextualisés », car il « [...] privilégie l'action et les interactions » (p. 38). Jobert questionne ainsi l'ordre des choses dans l'organisation.

Pour conclure cette section, le portrait que nous avons dressé du formateur démontre bien qu'il existe différentes manières d'envisager ce rôle, et conséquemment, celui de

la formation dans les organisations. À l'opposé de la conception plus classique de la formation qui transforme les apprenants, une formation qui tend à être à sens unique et fondamentalement axée sur les commandes des dirigeants, nous retrouvons aussi des visions de la formation qui soulignent le savoir expérientiel et la co-construction du savoir, et donc qui valorisent d'autres formes de savoirs (les émotions, les conflits, la pratique, etc.). Même si les images du formateur que nous avons associées à la métaphore de l'artisan/orateur dominant par leur présence dans le tableau 3, le fait qu'il existe d'autres possibilités non exploitées sur lesquelles il est possible de s'attarder renforce la pertinence de remettre en question les divers rôles du formateur.

Maintenant que nous avons posé les bases de notre cadre conceptuel et théorique, nous proposons dans la prochaine section d'articuler les deux concepts clés de ce cadre : organisation apprenante et rôles du formateur. Nous explorerons l'idée du formateur comme cultivateur de valeurs d'une organisation apprenante afin d'effectuer une synthèse des éléments clés énoncés dans ce chapitre. Ceci nous permettra de revenir sur nos questions de recherche et de les 'relire' à la lumière de notre cadre conceptuel et théorique.

### 2.3 Le formateur-cultivateur de valeurs d'une organisation apprenante

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, dans une organisation le formateur se situe dans une position à la fois privilégiée et difficile pour appuyer l'apprentissage et qu'il devienne une valeur ou un principe de base de l'organisation (Schein, 1984, 2005). À condition qu'il parvienne à saisir les opportunités, les « leviers », les lacunes, les « écueils » inhérents à la transmission de savoirs, voir la gestion du savoir (Lafranchise, 2012, Alavi et Leidner, 2001, Mercier, 2007), la formation assure au formateur une place de qualité pour participer à la cultivation des

valeurs de l'organisation apprenante (Lafranchise, 2012, p. 23). Il faut aussi que le formateur réussisse à contourner certains éléments relevés dans le chapitre 1 : la recherche continuelle de performance, les luttes de pouvoir et les cultures désalignées avec des objectifs différents. En conclusion, il pourrait en résulter une formation qui assouvit à la fois les besoins de l'organisation et ceux des apprenants.

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 1, la tendance dominante de la formation dans les organisations est de réfléchir la formation en fonction d'une vision plus conventionnelle et verticale de la transmission de savoirs. Ce paradigme définit le formateur comme un artisan/orateur (Leclercq, 1999, 2001), un « enseignant-formateur » (Perrenoud, 1999), pour ne rappeler que cette image parmi toutes celles que nous avons explorées, qui explique des idées, des savoirs, des pratiques, des expertises, etc. Comme énoncé précédemment, notre intuition est que le formateur pourrait cultiver davantage les valeurs d'une culture apprenante si les métaphores du jardinier et du médiateur sont mobilisées pour définir ses fonctions au lieu de celles de l'artisan/orateur.

C'est dans cet esprit que nous proposons une nouvelle métaphore du formateur qui s'ajoute aux trois métaphores de Leclercq (1999, 2001) : le cultivateur de valeurs de l'organisation apprenante. D'ailleurs, l'idée de « cultivation » renvoie directement à la notion de culture et fait écho à celle du jardinier qui effectue de l'agriculture écologique versus de l'agriculture productiviste pour maximiser la croissance psychologique de ses apprenants. Cooren *et al.* (2013) disent que la culture organisationnelle est bâtie à travers les interactions entre les individus et surtout dans la cultivation de figures spécifiques (normes, valeurs, etc.) ; les individus décident s'ils adhèrent ou non à l'organisation et à sa culture et aux figures cultivées. Dans notre proposition, le formateur cultive les valeurs qui sont à la base d'une culture axée sur l'apprentissage, telle que nous l'avons définie dans la section 2.1 afin de développer les compétences de ses apprenants. Nous avons vu que ces valeurs sont axées sur les apprentissages

collectifs, la motivation de l'apprenant et la professionnalisation (Lafranchise, 2012). Par ailleurs, l'idée d'apprentissages collectifs concorde avec celle du médiateur/interprète qui favorise le dialogue entre les apprenants afin qu'ils soient en mesure d'apprendre et de co-construire des connaissances.

Reprenons la question de recherche que nous avons soulevée dans le cadre du chapitre 1 :

*Dans une organisation québécoise, quel rôle doit jouer le formateur pour favoriser une culture organisationnelle axée sur l'apprentissage ?*

Afin de refléter la discussion présentée dans notre cadre théorique, nous reformulons notre question de recherche comme suit :

*QR1 : Dans une organisation québécoise, quel rôle doit jouer le formateur pour cultiver les valeurs d'une organisation apprenante ?*

Maintenant, à la lumière de notre cadre théorique, révisons les sous-questions de recherche qui découlent de cette question de recherche :

*QR 1.1. : Quelle est la place que le formateur doit prendre dans la structure organisationnelle afin de favoriser le développement d'une organisation apprenante ?*

La question de la place du formateur renvoie aux facteurs liés à l'environnement de travail et aussi à l'interface entre l'organisation et la société.

*QR 1.2. : Quel type de contenu doit être favorisé dans une organisation apprenante et comment ce dernier doit-il être communiqué ?*

La question du contenu renvoie aux facteurs liés aux apprentissages collectifs, au programme de formation, à la gestion du savoir ainsi qu'à la motivation des apprenants.

*QR 1.3. : Quelles formes doivent prendre les relations du formateur avec les autres acteurs de la formation (les dirigeants et les apprenants) afin de permettre l'émergence d'une organisation apprenante ?*

La question des relations entre les acteurs soulève les dimensions liées aux collectifs de travail et aux relations avec l'organisation et le management.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Dans ce chapitre, nous présentons la démarche méthodologique utilisée dans le contexte de notre recherche. Pour ce faire, nous décrivons en premier lieu la stratégie de recherche préconisée, que nous caractérisons comme exploratoire, qualitative et subjective. Nous présentons par la suite la stratégie de collecte de données privilégiée pour notre terrain, soit l'entrevue semi-structurée, de même que la stratégie d'analyse de données, soit l'analyse thématique. Pour conclure, nous développons notre positionnement en tant que chercheur-praticien.

#### **3.1 Stratégie de recherche : exploratoire, qualitative et subjective**

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous campons notre investigation dans une démarche de type exploratoire. Selon Trudel, Simard et Vornarx (2006), la recherche exploratoire sert d'amorce à la résolution d'une problématique qui est plus ou moins définie, à déterminer le devis de recherche adéquat pour une recherche de plus grande envergure : « La recherche exploratoire vise alors à combler un vide [...] Elle peut être aussi un préalable à des recherches, qui pour se déployer, s'appuient sur un minimum de connaissances » (p. 39). De plus, la recherche exploratoire participe à la création de nouveaux savoirs portant sur des phénomènes peu étudiés et aide à la sélection des méthodes appropriées d'analyse de résultats.

Plus particulièrement, le caractère exploratoire de notre démarche de recherche nous amène à privilégier une approche qualitative. Mongeau (2008) affirme que le choix d'un devis qualitatif permet de donner un sens à une situation relativement confuse, mal comprise ou peu explorée ; et nous croyons que c'est le cas pour notre problématique. Alami, Desjeux et Garabau (2009) affirment qu'une approche qualitative permet d'insister sur les effets de situation, les interactions sociales sous contraintes, la place de l'imaginaire ou le jeu des acteurs avec les normes sociales. Comme discuté dans le chapitre 1, le cas que nous proposons d'étudier soulève l'importance de considérer l'environnement de travail, les relations entre les acteurs de la formation et les enjeux de pouvoir. L'approche qualitative nous apparaît alors comme le choix logique pour tenir compte de ces dimensions.

Flick, Kardoff et Steinke (2000) ainsi que Flick (2002), proposent la classification suivante des approches qualitatives : (a) les approches subjectives qui s'appuient sur l'interactionnisme symbolique et la phénoménologie ; (b) les approches pratiques qui visent la description de situations sociales et qui s'inscrivent dans l'ethnométhodologie et le constructivisme ; et (c) les analyses herméneutiques des structures sous-jacentes dont les bases se retrouvent dans la psychanalyse et le structuralisme (Royer, 2007, p. 91).

Nous situons plus précisément notre démarche de recherche dans les approches subjectives (Royer, 2007) qui nous offrent un positionnement théorique et méthodologique cohérent afin de répondre à nos questions de recherche. En effet, l'intérêt que nous accordons à remettre en question le rôle du formateur dans les organisations québécoises, en considérant à la fois le contexte de travail (*QR 1.1*), le contenu de la formation (*QR 1.2*) et les relations entre les acteurs clés de la formation (*QR 1.3*), nous amène à favoriser la description et l'analyse de ce rôle à partir d'expériences vécues par nos participants. Ceci rejoint la notion de phénoménologie chez Meyor (2005) qui décrit cette dimension subjective comme « [...] une pensée de

la subjectivité visant l'expression, l'énonciation de cette dernière. Il s'agit là de décrire les modes de présence d'un phénomène, ces derniers nous permettant de saisir la subjectivité en acte » (p. 35). Comme nous le verrons par la suite, cette posture subjective nous a amenés à choisir l'entrevue semi-structurée (Royer, 2007) comme stratégie de collecte de données.

### 3.2 Stratégie de collecte de données : l'entrevue semi-structurée

Nous avons effectué des entrevues individuelles semi-structurées auprès de trois acteurs clés de la formation : le formateur, le dirigeant et l'apprenant. Afin de rendre compte de la diversité des contextes de travail, nous avons visé trois types d'organisations différentes qui offrent de la formation : soit l'organisation publique, l'organisme à but non lucratif et l'organisation privée. Nous avons conduit au total neuf entrevues semi-structurées : trois formateurs, trois dirigeants et trois apprenants. Notons aussi que certains de nos participants ont même occupé deux ou plus de ces rôles, ce qui ajoute à la richesse de leurs propos.

Nous catégorisons notre type d'échantillon, d'échantillon par volontaires, non aléatoire : « Les unités de l'échantillon par volontaires sont sélectionnées en fonction de l'offre des unités elles-mêmes » (Blanc, Lacelle, Perreault, Corno et Roy, 2015, p. 115), c'est-à-dire que nous avons approché les différents acteurs de la formation pour solliciter leur participation à notre recherche.

Lors la sélection de nos participants, nous avons misé sur le temps d'expérience de travail de nos participants, car nous avons voulu que ceux-ci aient assez de vécu professionnel pour donner des réponses élaborées et articulées. En moyenne, nos participants comptaient plus d'une dizaine d'années d'expérience. Pour les trois types

d'acteurs, nous avons aussi désiré garder un équilibre entre les femmes et les hommes afin de faire varier les perspectives même si finalement, en raison de la disponibilité des participants, nous avons rencontré trois hommes et six femmes. Par contre, nous ne pensons pas que ce déséquilibre de genre chez nos participants a eu un impact significatif sur les résultats de notre recherche.

Pour trouver nos participants, nous avons compté sur la technique boule de neige, « [...] où l'on demande à un premier sujet de nous indiquer comment et où rejoindre quelqu'un d'autre possédant les mêmes caractéristiques » (Mongeau, 2008, p. 37). Nous avons demandé à nos contacts en formation de nous confirmer la méthode par laquelle les autres participants désiraient que nous les contactions. Selon leurs préférences et leurs disponibilités respectives, nous les avons contactés par le biais de courriels, de médias sociaux ou au téléphone.

Toujours en fonction des disponibilités de nos participants, nous avons fixé les lieux et les dates de ces rencontres. Avant nos rencontres avec les participants, nous leur avons envoyé par courriel le formulaire de consentement éthique (voir annexe B) afin qu'ils en prennent connaissance et que, le cas échéant, nous soyons en mesure de répondre à leurs questions concernant ce document, notre démarche et les dimensions éthiques de notre recherche. Pour les neuf entrevues, nous nous sommes assurés que les participants choisissent le lieu de la rencontre afin qu'ils soient plus confortables et mieux disposés à répondre aux questions. Afin de favoriser un climat de confiance, nous avons préféré rencontrer nos participants en face à face plutôt que de réaliser des entrevues téléphoniques. En moyenne, la durée des entrevues a varié d'une heure et quart à deux heures. Les neuf séances ont été effectuées séparément afin de préserver l'anonymat des participants et afin de ne pas influencer les propos des participants.

Comme mentionné précédemment, les entrevues sont semi-structurées, c'est-à-dire que « [...] certaines questions sont planifiées, mais où la personne interrogée est libre

d'aborder d'autres aspects du sujet, dans l'ordre qui lui convient » (Mongeau, 2008, p. 94). Ce type d'entrevue a permis des relances et l'émergence de sous-questions ou de réponses de la part des participants. Vous retrouverez en annexe (voir annexe A) le schéma d'entrevue utilisé pour interviewer les neuf participants de la recherche.

Veuillez noter que nous avons identifié les formateurs avec la lettre F, les dirigeants avec la lettre D et les apprenants avec la lettre A. Les numéros associés déterminent l'ordre chronologique des neuf entrevues, par exemple, le chiffre 1 indique que c'est la première entrevue sur neuf.

Notre première entrevue a eu lieu le 11 janvier 2017 avec F1 (formateur, organisation publique). F1 représente pour nous le formateur autant dans le domaine public que privé. F1 est formateur et consultant à son compte, en ses mots « freelance ». Il totalise plus d'une dizaine d'années d'expérience dans le domaine de la formation. Il a déjà formé dans des organismes de formation montréalais, et il occupe une charge de cours dans le milieu universitaire. Il a aussi œuvré pour une grande société d'État québécoise. F1 nous a référé à la troisième participante de notre recherche D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) et notre cinquième participant, D2 (directeur, organisation publique, 5 avril 2017).

Notre deuxième entrevue a eu lieu le 16 janvier 2017 avec F2 (formatrice, organisme à but non lucratif). F2 représente la formatrice dans les organismes à but non lucratif. Elle est coordonnatrice de projets internationaux. Son rôle consiste, en partie, au développement des projets de formation locaux et internationaux ; en exportant les services et la méthodologie de son organisme pour aider les entrepreneurs d'ici et d'ailleurs à développer leurs compétences. Depuis environ trois ans, elle occupe ce rôle en donnant de la formation à ses employés et à ses partenaires.

La troisième entrevue a eu lieu le 10 février 2017 avec une ancienne collègue de travail F3 (formatrice, organisation privée), qui quelques mois avant notre rencontre, a changé d'employeur. F3 représente la formation dans le domaine privé. Elle a occupé des rôles reliés avec la formation et avec la gestion des connaissances dans deux organisations multinationales. Elle a été formatrice de centre d'appels pendant dix-huit ans avant d'obtenir un rôle en gestion des connaissances au sein d'une organisation privée. Depuis près de deux ans, elle travaille dans un rôle de gestion des connaissances et de communications dans une deuxième organisation privée.

La quatrième entrevue a eu lieu le 7 mars 2017 avec D1 (directrice, organisme à but non lucratif). D1 est coordonnatrice de la formation dans un organisme de formation, où elle occupe un rôle de direction. Anciennement formatrice, elle gère une équipe d'une dizaine de formateurs.

La cinquième entrevue avec D2 (directeur, organisation publique) s'est déroulée le 5 avril 2017. D2 est un directeur de deux organismes de formation publics qui développe des programmes, des projets et des initiatives de formation en fonction des besoins de la communauté et d'une clientèle jeunesse généralement dans le besoin. Il œuvre dans ces organismes communautaires depuis une vingtaine d'années.

Pour les quatre dernières entrevues, nous sommes parvenus à recruter les participants par le biais d'une annonce sur la plate-forme numérique Facebook (voir annexe C).

Le 27 mars 2017, nous avons publié une première annonce à notre mur Facebook ; nous avons ainsi recruté notre participante A1 (apprenante, organisation privée, 17 avril 2017) et A2 (apprenant, organisation publique, 25 avril 2017). A1 et A2 faisaient partie de nos contacts Facebook.

L'entrevue avec A1 s'est déroulée le 17 avril 2017. A1 est une représentante en vente dans une compagnie pharmaceutique privée. Afin de maîtriser les connaissances nécessaires pour bien servir sa clientèle, elle suit ponctuellement les formations offertes par son employeur. Avant de travailler dans le domaine de la santé, elle a œuvré pour une autre organisation privée dans le domaine de l'alimentation et elle y a aussi reçu de la formation.

L'entrevue avec A2 (apprenant, organisation publique) s'est déroulée le 25 avril 2017. A2 reçoit et fait de la formation dans des organismes publics dans le domaine de la santé. Il est agent de planification, de programmation et recherche, dans le milieu universitaire.

Le 20 juin 2017, nous avons affiché notre deuxième annonce sur notre mur Facebook et nous avons réussi à recruter notre participante D3 (directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017) qui est reliée à une de nos participantes ; D3 nous a aussi dirigé vers à un de ses employés, notre participante A3 (apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

L'entrevue avec notre participante A3 (apprenante, organisme à but non lucratif) s'est déroulée le matin du 4 juillet 2017. Œuvrant dans un organisme à but non lucratif, A3 offre des services de consultation et de suivis pour des proches aidants qui s'occupent d'un membre de la famille atteint par une maladie dégénérative précise. Afin d'être à niveau en matière de savoir-faire et de savoir-être nécessaires à son emploi, elle suit de la formation sur une base régulière.

La neuvième et dernière entrevue, avec la participante D3, s'est déroulée le 4 juillet 2017 en après-midi. Œuvrant en tant que directrice dans un organisme à but non lucratif, D3 gère une équipe de conseillers dont notre participante A3 fait partie. Elle forme également diverses clientèles internes et externes ou des organismes partenaires

afin de mieux les outiller pour qu'ils offrent du soutien à leur clientèle ou aux proches aidants. Le tableau 4 présente une description sommaire des participants à la recherche. Un portrait détaillé est développé dans le chapitre 4.

Tableau 4 : Tableau synthèse des participants à la recherche

| Participant | Rôles <sup>4</sup>              | Types d'organisation <sup>5</sup>               | Genre    | Années d'expérience |
|-------------|---------------------------------|-------------------------------------------------|----------|---------------------|
| F1          | <b>Formateur,</b><br>Directeur  | <b>Publique,</b><br>privée, but non<br>lucratif | Masculin | 15                  |
| F2          | <b>Formatrice</b><br>Directrice | But non<br>lucratif                             | Féminin  | 14                  |
| F3          | Formatrice                      | Privée                                          | Féminin  | 18                  |
| D1          | <b>Directrice</b><br>Formatrice | But non<br>lucratif                             | Féminin  | 30                  |
| D2          | Directeur                       | Publique                                        | Masculin | 18                  |

<sup>4</sup> Nous avons marqué en gras le rôle premier de notre participant. C'est-à-dire celui que nous avons ciblé dans l'entrevue.

<sup>5</sup> Nous avons marqué en gras le type d'organisation le plus saillant. C'est-à-dire celui que nous avons ciblé dans l'entrevue.

|    |                                 |                     |          |    |
|----|---------------------------------|---------------------|----------|----|
| D3 | <b>Directrice</b><br>Formatrice | But non<br>lucratif | Féminin  | 5  |
| A1 | Apprenante                      | Privée              | Féminin  | 20 |
| A2 | <b>Apprenant</b><br>Formateur   | Publique            | Masculin | 12 |
| A3 | <b>Apprenante</b><br>Formatrice | But non<br>lucratif | Féminin  | 15 |

### 3.3. Stratégies d'analyse de données : analyse thématique

Les enregistrements des entrevues ont été retranscrits sous forme de verbatim afin de procéder à l'analyse des données. Nous avons transféré les neuf enregistrements audio sur un disque dur externe crypté et sur un serveur Google Drive protégé. Nous avons archivé tous les formulaires de consentement dans une chemise rangée sous clé dans un classeur à mon domicile. Nous avons utilisé la plate-forme payante « Transcribe » offerte sur <https://transcribe.wreally.com> afin d'effectuer la transcription des entrevues. Au total, 191 pages (Times New Roman, interligne simple) ont été transcrites et celles-ci composent le corpus de données pour l'analyse.

Afin d'analyser les données recueillies lors de nos entrevues, nous avons eu recours à l'analyse thématique transversale qui est une des méthodes les plus sollicitées dans les approches de recherche qualitative. Selon Mucchielli (2009, p. 283), l'analyse

thématique « [...] est la plus simple des analyses de contenu. Elle consiste à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets ». L'analyse thématique transversale repose sur un ordonnancement des données amassées. Pour faire suite à la phase de terrain, nous avons établi une grille de thèmes communs à tout le corpus qui nous a permis « [...] de coder puis de classer les données recueillies relatives aux pratiques et aux représentations, non plus entretien par entretien, mais transversalement. Cette grille est établie en lisant une partie des entretiens et en notant les thèmes évoqués » (Alami et al, 2009, p. 56).

Pour mener notre analyse thématique, nous avons suivi les étapes proposées par Krief et Zardet (2013, p. 222) : (a) la préanalyse ou organisation des données, impliquant une segmentation et une décontextualisation des données recueillies ; (d) le codage dont le processus consiste à « découper le contenu d'un discours ou d'un texte en unités d'analyse (mots, phrases, thèmes...) et à les intégrer au sein de catégories sélectionnées en fonction de l'objet de recherche » (Thiétart, 2007, p. 455), et (c) l'interprétation et synthèse des résultats afin d'en tirer des inférences (Wanlin, 2007). Voici une description des actions que nous avons effectuées pour chacune de ces étapes.

Concernant la préanalyse de nos données, pour chacune des entrevues, nous avons effectué un résumé des idées clés de celles-ci. Nous avons ensuite dégagé les thèmes principaux des entrevues et avons créé une liste de ceux qui étaient récurrents. De plus, nous avons dégagé les contradictions et les tensions dans les entrevues que nous avons codées avec des couleurs pour les différencier et les distinguer visuellement. Nous avons aussi créé neuf fiches durant la préanalyse, une par entrevue, dans lesquelles nous avons résumé les entrevues, les thèmes principaux et les différentes images du formateur qui ressortaient des propos de nos participants.

Durant la phase de codage, nous avons pris les verbatim de nos entrevues dans leur ensemble, et nous nous sommes penchées sur les thèmes transversaux qui ont émergé des entrevues. Nous avons créé trois tableaux de codage. Dans le premier tableau, nous avons ordonné les citations de nos participants qui représentaient bien les thématiques transversales. Dans le deuxième tableau, nous avons catalogué les images du formateur que nous avons extrait des propos de nos participants. Dans le troisième tableau, nous avons regroupé les citations qui s'apparentaient aux valeurs de la culture apprenante.

Lors de la phase d'interprétation et de synthèse de nos données, nous avons classifié les citations de nos participants qui ont semblé répondre à notre question et à nos sous-questions de recherche. Nous nous sommes attardés sur les images du formateur, que nous avons extirpées de nos verbatim, et nous avons fait des rapprochements avec les trois métaphores du formateur de Leclercq (1999, 2001). Nous avons également tenté de déterminer si certaines images pourraient correspondre à la métaphore du formateur-cultivateur de valeurs de l'organisation apprenante, que nous avons tenté de définir. Durant cette phase, nous avons choisi les thématiques transversales que nous allions éliminer ou garder.

Nous nous sommes limités aux trois métaphores de Leclercq (1999, 2001) pour classer nos résultats. Nous sommes aussi de l'avis que les métaphores de Leclercq sont des compléments logiques et des amorces intéressantes à l'image du formateur cultivateur de valeurs de l'organisation apprenante que nous désirons développer. Les métaphores de Leclercq engendrent une vision globalisante de la formation et du formateur. Nous aurions pu appuyer notre analyse sur d'autres modèles ou métaphores présents dans la littérature, par exemple l'accompagnement socioconstructiviste (Lafortune, 2008, Lafortune et Deaudelin, 2002, Lafranchise, 2010, 2012) ; le changement émergent (Scharmer, 2009, Schoonbroodt et Gélinas, 1996), le mentorat (Lafranchise, 2012, Houde, 2010, Ragins et Kram, 2007), les communautés de pratiques ou groupe de co-développement (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010, Lafranchise, 2010, 2012,

Wenger, McDermott et Snyder, 2002), qui ont quelques points de ressemblance avec la notion d'organisation apprenante. Même si nous concevons la valeur et les ramifications possibles de cette littérature, par souci de resserrement de notre cadre théorique et afin de ne pas dénaturer notre problématique, nous avons dû trancher. Cette littérature tient compte de diverses activités formatives qui s'effectuent dans un contexte de formation ou en-dehors de celui ; certaines sont d'ailleurs sous-entendues dans le présent ouvrage.

### 3.4 Positionnement du chercheur

Étant formateur depuis plus de trois ans, au moment de nos entrevues, notre expérience aurait pu teinter la façon de traiter les données que nous avons accumulées sur le terrain. Au lieu de prendre pour acquis que nous connaissions parfaitement le métier et ses enjeux, de nous percevoir comme un expert dans le domaine de la formation, nous avons préféré envisager notre projet de recherche comme une opportunité d'apprentissage et de développement. En interviewant trois de nos pairs et d'autres acteurs clés de la formation qui œuvrent dans divers types d'organisations, nous avons pu comparer notre vécu en tant que formateur avec les leurs. En demeurant le plus à l'écoute possible, nous avons cru que nous pourrions recueillir des connaissances approfondies sur la formation, sur les rôles de ses acteurs et sur les organisations en général qui pourraient autant être utiles dans le cadre de notre emploi que pour l'accomplissement de ce projet de mémoire. Notre maîtrise du terrain de recherche : du métier de formateur, de son contexte et de ses codes a été, à notre avis, un avantage qui a augmenté la crédibilité de notre projet et sa réalisation. Au mieux de nos capacités, nous n'avons pas imposé notre interprétation des choses et nos intérêts personnels et professionnels. Nous avons adopté une posture réflexive vis-à-vis de notre rôle afin de voir comment nous pouvions le (re) définir et afin de voir s'il était possible de favoriser

une culture d'apprentissage dans notre propre milieu de travail. C'est ainsi que nous avons fourni de grands efforts durant les entrevues pour écouter davantage que de parler, car notre intérêt et notre curiosité ont été vifs vis-à-vis des connaissances que nos participants nous ont transmises.

D'un point de vue éthique, nous avons aussi pris garde à ne pas divulguer de l'information qui nuirait à nos participants afin d'éviter de créer des préjudices autant pour eux que pour les organisations qui les emploient. Selon Mongeau (2008), le chercheur doit convaincre les lecteurs de son mémoire que des efforts ont été déployés afin de ne pas porter atteinte à la santé mentale et physique des volontaires de la recherche ; ces propos résument parfaitement nos intentions.

Avant d'effectuer les entrevues, nous nous sommes assurés d'obtenir les autorisations de l'université, du comité d'éthique, ainsi que celui des participants en leur fournissant un formulaire de consentement clair qui détaillait les objectifs de notre recherche (voir annexe B). Nous nous sommes préoccupés de préserver leurs vies privées, leur anonymat ainsi que la confidentialité des données amassées durant nos entretiens avec eux. Nous les avons avant tout considérés comme des partenaires d'apprentissage qui ont collaboré à l'avancement de notre mémoire, plutôt que des ressources pour arriver à nos fins.

## **CHAPITRE 4**

### **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, nous présentons un portrait détaillé des participants et de leurs visions respectives de la formation en organisation. Nous débutons avec les formateurs, puis les directeurs et finalement les apprenants. Une synthèse des éléments clés est présentée à titre de conclusion de ce chapitre.

#### **4.1 Portrait détaillé des participants**

##### **4.1.1 F1 (formateur, organisation publique, 11 janvier 2017)**

F1 est un formateur qui travaille à son propre compte. Il comptabilise quinze années d'expérience en formation. Avant de devenir un formateur pigiste, F1 a œuvré dans une importante société d'État privée, car il avait pour désir de travailler dans une grosse organisation. Il a également occupé des rôles de gestion au sein d'organismes à but non lucratif et dans le milieu scolaire où l'humain était au rendez-vous. Après son baccalauréat, il s'est intéressé à la formation, à la recherche-action et à la psychosociologie. En ce moment, il enseigne à l'université à des ingénieurs. Sa marque de commerce est son désir d'être au service de l'humain : « [...] je suis vraiment relations humaines, ma posture théorique est là » F1 (formateur, organisation publique, 11 janvier 2017).

En parallèle avec la formation, il est également intrigué par la recherche-action et par la psychosociologie. À son avis, sa carte de visite et sa posture théorique sont les relations humaines. Il trouve son compte en travaillant sur le développement organisationnel et sur la quête de sens des organisations, à savoir si celles-ci sont aptes à donner du sens aux employés, en particulier, quand il y a une perte de sens : « [...] je veux travailler sur la quête de sens dans l'organisation. Est-ce que l'organisation est capable de donner du sens aux employés ? Quand y'a une perte de sens » F1 (formateur, organisation publique, 11 janvier 2017). Son futur mémoire de Maîtrise portera d'ailleurs sur ce sujet.

Dans sa pratique de la formation dans les organisations, il part d'apprentissages techniques, du savoir-faire, avant d'aboutir sur des apprentissages humains et sur du développement des compétences, du savoir-être : « Je rentre dans l'organisation par quelque chose de plus technique [...] Alors je travaille beaucoup avec l'ABC des relations humaines, mais la porte d'entrée c'est du technique » F1 (formateur, organisation publique, 11 janvier 2017). Selon lui, les apprentissages humains sont exportables partout, et le contenu de formation qu'il communique l'est également. Si un apprenant devient meilleur dans ses relations humaines à travers la formation, il s'améliore aussi à l'extérieur de son organisation (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017).

F1 déplore que les organisations québécoises investissent dans la formation pour se conformer à la loi du 1 %, car elles n'ont pas le choix. Certaines préféreraient que les employés s'autoforment après les heures de bureau (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017). Selon lui, afin de sauver du temps et de l'argent, les formations déployées répondent davantage à des visées à court terme, qui ont peu de profondeur et qui n'ont pas vraiment d'impact sur la pratique. Dans ces conditions, F1 croit que durant la formation, les opportunités de développer un rapport à l'autre, un climat et une collectivité sont fortement diminuées. Il en va de même pour la rétention

des connaissances chez les apprenants, car ceux-ci n'ont pas suffisamment de temps en formation pour se l'approprier. F1 souhaiterait des formations plus longues et que des suivis soient effectués afin de renforcer les apprentissages. Il déplore également le double discours des organisations par rapport à la formation : les organisations apprécient les formations si elles ne sont pas trop chronophages. Par contre, plus une formation est courte, plus les apprentissages sont limités (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017). Selon lui, ce phénomène dans les organisations est en diapason avec ce désir dans la société d'aller plus vite. Ce rythme de vie n'est pas humain : « On n'est pas dans du rythme humain présentement » F1 (formateur, organisation publique, 11 janvier 2017).

Selon F1, plusieurs bienfaits découlent de la formation si du temps et des ressources y sont investis : la formation dynamise l'organisation, elle augmente sa capacité à s'adapter à la compétition et à rester à niveau, elle comble certaines lacunes chez des employés et elle développe son efficacité et les compétences humaines et techniques. Par contre, à son avis, le futur de la formation est en ligne et les formateurs de type traditionnels sont en voie d'extinction : « J'ai l'impression que ça va devenir des YouTubers. Plus que le formateur traditionnel. D'ailleurs on le voit sur YouTube, les *crash courses* de 20 minutes » F1 (formateur, organisation publique, 11 janvier 2017). Selon lui, ce type de formation virtuelle est rentable et pratique pour des apprentissages techniques, mais il en résulte une perte d'un point de vue humain.

#### 4.1.2 F2 (formatrice, organisme à but non lucratif, 16 janvier 2017)

Comme F1 (formateur, organisation publique, 11 janvier 2017), F2 a un parcours très riche et très diversifié ; elle est une formatrice qui touche également à la gestion. Elle est à la fois formatrice à l'international : de dirigeants, d'entrepreneurs et d'employés,

et elle est pareillement coordonnatrice de projets internationaux. De plus, avec un partenaire d'affaires, elle a aussi démarré sa propre entreprise qui offre des services de consultation pour des entreprises canadiennes qui veulent percer commercialement des marchés internationaux. Elle compte environ une quinzaine d'années d'expérience dans la coordination et la formation.

L'organisme à but non lucratif de F2 soutient les entrepreneurs, d'ici et à l'étranger, avec de la formation. Les formations offertes par l'organisme aux entrepreneurs consistent en environ 40 % d'académique et 60 % sur le terrain. Le coaching et les discussions de groupe sont des pratiques préconisées dans le contexte de formation de F2. Les activités de formation de l'organisme démontrent une vocation très humaine, relationnelle et basée sur le développement des compétences : « [...] on agit toujours sur les *building capacities*, le renforcement des compétences des organisations. Et cette organisation, avec nous, on va accompagner et former des entrepreneurs. C'est beaucoup sur le présentiel. Surtout dans le renforcement de compétences » (F2, formatrice, organisme à but non lucratif, 16 janvier 2017).

Selon F2, la formation au Québec est axée sur la tâche, sur la pratique (F2, formatrice, organisme à but non lucratif, 16 janvier 2017). À son avis, la formation ne reflète pas toujours la réalité du terrain. Ce qui est intéressant dans son organisme, c'est que la méthodologie de celui-ci vient combler un écart entre ce qui est formé et ce qui est vécu dans le cadre du travail : « [...] la méthodologie fait que les gens sont plus terrains, même les formateurs qui donnent la formation. On connecte à la réalité d'un entrepreneur » (F2, formatrice [organisme à but non lucratif], 16 janvier 2017). Les formateurs de l'organisme de F2 sont des Conseillers qui forment et qui accompagnent (F2, formatrice, organisme à but non lucratif, 16 janvier 2017). Suite à la formation, l'accompagnement fait partie des initiatives de suivi de l'organisme afin de renforcer les compétences. Au final, la cible à atteindre pour l'organisme, c'est de s'assurer que

les entrepreneurs apprenants deviennent autonomes en les rendant compétents (F2, formatrice, organisme à but non lucratif, 16 janvier 2017).

Notre participante croit qu'un formateur idéal fait briller l'autre au détriment de soi, qu'il encourage, autonomise et éveille les compétences. Il n'est pas celui qui détient toute la connaissance, mais, plutôt, celui qui a vécu le terrain (F2, formatrice, organisme à but non lucratif, 16 janvier 2017).

Dans un futur rapproché, F2 reconnaît que la formation s'oriente vers le numérique. Elle a la certitude que le rôle du formateur n'a pas le choix de changer à travers les formations en ligne. À son avis, une adaptation devra s'opérer dans les organisations. Elle croit que le virage technologique est acceptable, mais si on conserve comme priorité de renforcer les compétences autant en direct qu'en virtuel. Elle affirme que le pendant de cette numérisation de la formation est la perte du contact humain qui devrait toujours perdurer en formation. Des éléments pédagogiques devront être développés pour rejoindre les apprenants : « Quand tu fais du coaching et que tu travailles avec l'être humain, être avec l'ordinateur [...] tu perds un peu ce contact humain. Toi, comme formateur, il va falloir que tu t'adaptes à ça » (F2, formatrice, organisme à but non lucratif, 16 janvier 2017).

#### 4.1.3 F3 (formatrice, organisation privée, 10 février 2017)

F3 connaît très bien la formation dans les organisations privées vu qu'elle a occupé ce rôle pendant dix-huit années au service de deux multinationales. F3 a complété un Baccalauréat en psychoéducation. Son rôle actuel porte sur la gestion des connaissances : faire en sorte que tout le savoir d'une organisation soit conservé, documenté, mis à jour et organisé (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017).

2017). Il y a beaucoup de connaissances dans les organisations, mais elles ne sont pas nécessairement dans un état désirable. Voici ce qu'elle tente de faire au quotidien : « [...] j'ai un rôle en gestion des connaissances, qui est liée à la formation parce qu'elle essaye de maintenir à jour le contenu d'une organisation [...] tout le savoir qui est propriétaire à une entreprise passe par la gestion des connaissances » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017).

Selon elle, la préservation des connaissances est un défi de taille à relever afin de mieux former les apprenants : afin qu'ils soient autonomes, qu'ils puissent suivre une formation de style libre-service et qu'ils soient aptes à trouver les informations nécessaires à leur travail, à condition que celles-ci soient bien organisées et actualisées (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017). Elle affirme qu'il y a une tendance, dans les organisations, à aller vers une formation libre-service ; les organisations encouragent les employés à devenir autonomes et à aller chercher les connaissances nécessaires afin de répondre aux tâches définies par leur rôle, et ce, même à l'extérieur du cadre de travail. De plus en plus, la formation devient autant la responsabilité individuelle de l'apprenant que celle de l'organisation. Dans la mesure du possible, l'apprenant doit s'éduquer par lui-même afin de performer à un haut niveau dans son rôle, mais aussi, afin d'acquérir des connaissances qui sont transférables dans un autre milieu de travail (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017).

Même si les apprenants veulent conserver un contact humain, les organisations réévaluent l'ancien modèle de formation afin de voir s'il y a une façon davantage moderne, efficace, économique en matière de temps et d'argent, et qui rapportera des dividendes à long terme (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017). Dans ce nouveau modèle, la formation est plutôt une initiation qu'une solution complète.

F3 réalise que les organisations conçoivent la formation comme une dépense : « Il y a une mesure, un calcul. Tentative de calcul pour prouver la rentabilité, justement. C'est

une dépense la formation, est-ce qu'elle porte fruit » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017). Entre la génération de profits et le mandat de répondre aux besoins de la clientèle externe, la formation est prise en sandwich. Afin qu'ils contribuent à l'augmentation des actifs organisationnels et à la satisfaction des clients, les organisations forment dans le but d'outiller les apprenants. Selon F3, la formation sert à changer leurs comportements et elle sert aussi à prouver que les apprenants sont capables d'effectuer une tâche précise (formatrice, organisation privée, 10 février 2017). Le portrait que brosse F3, de la formation dans les organisations privées, est très transactionnel.

Par ailleurs, elle insiste sur le fait que les équipes de formation doivent toujours présenter leur valeur et leur rendement dans une organisation. Elles doivent également démontrer comment elles sauvent de l'argent et comment la formation appuie des objectifs stratégiques. Ne pas le faire pourrait mettre en péril leur emploi. Il y a un danger que le formateur soit remplacé par des tendances de formation plus modernes et économiques : « On est en train de la repenser cette formule formation. Les gens continuent de dire qu'ils veulent ce contact humain. Mais les entreprises se demandent si c'est la façon de faire moderne, est-ce qu'il y a une autre façon de faire » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017).

#### 4.1.4 D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017)

Anciennement formatrice pendant dix-huit ans, maintenant coordinatrice depuis douze ans, D1 est responsable d'une équipe de dix formateurs dans un organisme qui travaille sur les questions de sens et sur le développement des compétences de la clientèle. Elle a la certitude qu'il faut comprendre ce qu'est la formation pour diriger des formateurs. Elle croit qu'il faut posséder une fibre de développement dans son rôle : « [...] il faut

que tu sois un moteur de développement pour ton équipe et que tu reconnais les autres comme moteur de développement » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017).

D1 stipule qu'il est important que les employés à sa charge suivent de la formation, et qu'ils se développent dans toutes sortes de domaines. D1 dit que son organisation souhaite que ses employés suivent de la formation (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017). La direction souhaite un développement continu de leurs employés afin qu'ils soient toujours à niveau et mis au défi. Les formateurs participent à des formations d'une ou deux journées, des webinaires, etc. Par la suite, la direction veut que les formateurs soient capables de rediffuser ce qu'ils ont appris à leurs collègues. La rétroaction est importante afin de réinvestir les savoirs dans l'équipe. D1 croit que ce transfert de savoirs aide l'organisation à se développer en parallèle avec le développement personnel de ses employés : « Développement de la personne ! Beaucoup. Ça peut aussi faire en sorte qu'on développe des nouveaux produits, des nouvelles façons de faire, des nouveaux processus » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017).

En termes de caractéristiques, D1 souhaite que les formateurs, à sa charge, soient dotés d'empathie, soient capables de s'adapter, aient un sens de l'humour et qu'ils fassent preuve d'autodérision. Ils devraient idéalement être des accompagnateurs, des guides, des développeurs de compétences, des gens de relation et d'humbles experts qui démontrent une certaine vulnérabilité : « C'est un accompagnateur. Un guide. Un développeur de compétences. Oui il est expert dans son domaine, mais ne se présente pas comme un expert. Il se présente comme quelqu'un qui va les aider à co-construire de nouvelles compétences » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017). Ils devraient être également des communicateurs qui agissent de façon respectueuse, relationnelle et humaine avec leur clientèle. Malgré les nouvelles tendances de formation, par exemple, les formations à distance ou encore les cours en ligne qui font

partie de la réalité de son organisation, D1 affirme que l'un des enjeux pressants est de trouver des façons de garder ce contact, cette relation avec les apprenants (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017). D1 dit qu'il faut se battre pour continuer à avoir des formations présentiels afin de mieux développer les compétences et les réseaux sociaux des apprenants.

D1 explique que le financement de l'institution est compliqué à obtenir et que ce phénomène a un impact sur la capacité de l'organisation à former. Il faut compter également sur la possibilité d'investir du budget et de libérer les employés pour qu'ils puissent suivre la formation (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017). Cette portion du financement correspond à une rentabilité et à une quête de performance. Les formations données par son organisme doivent être rentables et attirer de la clientèle, ce qui suit une logique d'offre et de demande. Selon la demande, la direction et les formateurs réfléchissent ensemble à la pédagogie à adopter.

Selon D1, on parle beaucoup de l'importance de la formation au Québec, mais elle n'est pas financée. C'est important tant qu'elle ne coûte pas trop cher (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017). Pour elle, la formation et l'éducation permettent de former des adultes éclairés. D1 avance l'idée que le gouvernement fait en ce moment des rapprochements entre une formation plus pragmatique et l'emploi. Au sein d'autres organisations, elle remarque que la mode est aux formations écourtées, car tout est une question d'investissement de budget et de temps. Les apprentissages sont davantage d'ordre théorique, et les gens formés n'ont pas le temps d'assimiler et de réfléchir sur le contenu. Pour elle, une formation idéale consiste en des blocs formels de contenus, suivi de mises en pratique et de réflexions. Cette expérience est souvent entachée par faute de temps et de budget.

#### 4.1.5 D2 (directeur, organisation publique, 5 avril 2017)

Depuis environ dix-huit années, D2 dirige une organisation publique. Son organisation offre du soutien, du suivi et de la formation à une clientèle marginalisée. Dans son organisation, les employés et les gestionnaires reçoivent de la formation continue afin de les outiller pour qu'ils puissent travailler auprès de leur clientèle.

Au même titre que l'organisation de D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017), D2 affirme que l'un des défis majeurs se situe en matière de financement : « J'aimerais avoir une stabilité au niveau du financement [...] On vit quand même beaucoup d'incertitudes dans mon milieu. Avant, on était financés à la mission, maintenant, on est financés à la tête de pipe. Au nombre de clients » (D2, directeur, organisation publique, 5 avril 2017). Les cibles gouvernementales sont très difficiles, voire impossibles, à atteindre ; ce qui limite le financement de son organisation. Selon lui, la formation de ses employés va être une nécessité pour atteindre les objectifs gouvernementaux : « [...] la formation va être encore davantage nécessaire pour atteindre des cibles » (D2, directeur, organisation publique, 5 avril 2017).

D2 croit à la formation dans son milieu de travail. Il y consacre un budget minimum pour ses employés. Pour notre participant et son organisation, la formation est une occasion de socialiser entre collègues, dans un contexte extérieur au travail de terrain. Les apprentissages acquis peuvent aussi être recyclés partiellement dans un cadre différent que celui de son organisation. Par contre, il dit que ce n'est pas monnaie courante dans son milieu, et que certains de ces collègues dirigeants n'investissent pas beaucoup dans la formation ; ceux-ci visent souvent les formations gratuites : « [...] j'ai toujours dit qu'il faut que je mette un budget minimum, mais j'ai des collègues qui... n'en mettent pas beaucoup. Ils vont y aller juste si c'est gratuit » (D2, directeur, organisation publique, 5 avril 2017). Selon lui, offrir des formations n'est pas reconnu comme faisant partie des saines pratiques de gestion. Il dit que c'est la même tendance

dans le domaine privé et que certaines de ses connaissances n'ont pas reçu de formation depuis des années. Beaucoup d'entreprises le font, mais il pense qu'une vaste majorité n'y croit pas. Dans certaines entreprises, il n'est pas rare que l'employé soit autonome et apprenne seul.

L'équipe de D2 s'est rendu à l'évidence qu'elle devait structurer son approche, par rapport à la formation de leurs employés, pour être certaine qu'elle soit utilisée adéquatement. Il croit à l'autonomie de ses employés quant à ce qui touche à leur formation continue. Avec internet, D2 affirme que ses employés détiennent les outils nécessaires pour se préparer à une formation ou pour aller la chercher par eux-mêmes : « Les gens maintenant, à chaque début d'année, vont nous présenter leurs besoins anticipés en formation » (D2, directeur, organisation publique, 5 avril 2017). Ensuite, ses employés proposent des formations qu'ils pourraient suivre. Ils remplissent un formulaire qui indique la formation désirée et les objectifs à atteindre. Suite à la formation, ils complètent un sondage, et ils doivent effectuer un retour en équipe. En fin de compte, la formation part des besoins de l'individu, et elle doit répondre également répondre aux besoins de l'organisation et de sa clientèle. D2 est de l'avis que la formation aide à la performance, mais aussi qu'elle stabilise la santé mentale des employés, confrontés à des réalités auxquelles ils sont peu ou pas préparés.

En ce qui a trait au contenu des formations, D2 comprend qu'une formation technique soit plus courte. Par contre, il est d'avis, que lorsque la formation traite des rapports humains, qu'une courte formation est insuffisante afin d'engendrer de réels apprentissages : « Mais quand on parle de relations humaines, en trois heures, tu le vois à peine. En une journée, tu commences à y toucher » (D2, directeur, organisation publique, 5 avril 2017).

D2 imagine que le futur de la formation s'oriente vers les webinaires, car ce type de formation élimine les déplacements, réduit les coûts et la perte de temps : « Les

webinaires, le monde n'a pas à se déplacer ; il y a moins de perte de temps » (D2, directeur, organisation publique, 5 avril 2017). Il entrevoit que le rôle du formateur va devenir de plus en plus virtuel : avoir un accès à plusieurs apprenants simultanément, mais en n'étant pas toujours sur place.

#### 4.1.6 D3 (directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017)

Depuis environ cinq ans, D3 travaille au sein d'organismes à but non lucratif. Depuis un peu plus d'un an, elle occupe présentement un poste de gestionnaire dans son organisme. En-dehors de ses fonctions de coordonnatrice, elle donne également de la formation de façon contractuelle. Elle a complété un Baccalauréat en Histoire, un certificat en sciences sociales, et depuis quelques années, elle effectue une Maîtrise en sciences sociales.

Dans son milieu de travail, D3 (directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017) affirme que les formations fournissent les outils nécessaires pour permettre à ses employés de réaliser des tâches spécifiques. Dans son organisme, ses employés ont tous des besoins différents de formation. Par exemple, certains ont plus de difficultés avec la gestion du temps ; d'autres, avec l'évaluation des besoins de la clientèle de l'organisme. Chaque année, D3 fait un plan de formation avec ses employés afin de répondre à leurs besoins. Elle les rencontre, et elle leur demande s'ils ont besoin d'acquérir des connaissances particulières, que ce soit des savoir-faire ou des savoir-être. Ils décident ensemble les formations en fonction du budget de formation disponible : « Pour moi, c'est super important, c'est dans le budget, je vais le dépenser, et je m'entends avec mon employé sur les besoins, mais je pense pas que c'est partout comme ici » (D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017). Elle juge que ces formations sont souvent utiles dans le quotidien de ses employés. Par contre, même

si son intention est de fournir une formation adaptée à ses employés, il n'est pas toujours possible de le faire par faute de budget ou de temps.

Côté budget de formation, D3 (directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017) demande une subvention de façon annuelle. Cette année, elle n'a pas obtenu toutes les sommes désirées ; ce qui a fait en sorte qu'elle a dû faire des choix : « On a demandé la subvention, on l'a calculé comme demandant 2 % de la masse salariale, mais on a pas eu tout l'argent qu'on voulait avoir faque on a fait des choix où couper » (D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017). En raison d'un manque de budget, une formation gratuite ou peu dispendieuse sera préférée à une autre plus onéreuse. Pour elle, la formation n'est pas une dépense, mais un investissement pour l'organisme, pour ses employés ainsi que pour la clientèle externe. Elle affirme que la formation au privé est plutôt considérée comme une dépense. Une autre limite, à laquelle elle fait face, est le temps et la disponibilité des formations. Par exemple, si un de ses employés est en retard sur ces tâches, une formation potentielle sera probablement reportée dans le futur.

Pour ce qui touche aux nouvelles technologies de la formation, même si D3 réalise leurs avantages, D3 a une préférence pour les formations présentielles : « [...] je vois ça d'un bon oeil, mais j'aime beaucoup le contact direct, quand même, avec les gens » (D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017). Elle croit que le contact humain bénéficie autant au formateur qu'à l'apprenant.

#### 4.1.7 A1 (apprenante, organisation privée, 17 avril 2017)

Depuis 2003, A1 travaille dans le domaine pharmaceutique en tant que spécialiste en développement thérapeutique ou en d'autres mots, en tant que représentante

commerciale. Elle a été engagée il y a cinq ans par son organisation actuelle. Avant de faire la transition en pharmaceutique, elle occupait un poste en ventes dans le domaine de l'alimentation. Elle compte une vingtaine d'années passées dans des organisations privées dans lesquelles elle a reçu des formations diverses.

A1 croit que l'éducation au Québec n'est pas assez valorisée. Selon elle, l'éducation est statique en raison de la lourdeur de la machine gouvernementale. L'éducation n'est pas en diapason avec le terrain, car elle est définie par des bureaucrates ; ces fonctionnaires ne font pas nécessairement une recherche de besoins de leur clientèle. À son avis, ses propres expériences de formation, dans les organisations privées, sont plus ciblées et adaptées aux besoins des apprenants que celles offertes par le gouvernement québécois : « [...] en entreprise, je pense que c'est plus ciblé par rapport à différents besoins. Que ce soit les besoins des gens à l'interne que l'on rencontre. Je pense que c'est plus statique, parce que tout ce qui est gouvernemental, c'est une grosse machine, dure à changer » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017). Par contre, ce n'était pas nécessairement le cas lorsqu'elle œuvrait dans le domaine de l'alimentation, on y donnait une formation afin de donner une formation. Les formations qu'elle recevait n'étaient pas vraiment reliées à son rôle : « Quand j'étais dans l'alimentation, on avait peu de formations [...] Donner une formation pour une formation, c'était vraiment pas relié à ton emploi. Juste dire : OK, on l'a donnée, check » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017). Dans une autre compagnie pharmaceutique pour laquelle elle a travaillé, le plan de formation des employés n'était pas valorisé.

C'est tout le contraire dans son emploi actuel : « Mais moi de la formation, j'en ai régulièrement. J'en ai que la compagnie va me donner, y'en a, que nous-mêmes, on va s'organiser » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017). Dans son organisation, elle reçoit de la formation continue, et l'aspiration maîtresse de son organisation est de former les gens. Trois formateurs à l'interne, qui relèvent des ventes

et du marketing, donnent de la formation à son unité d'affaires par l'entremise de plusieurs méthodologies de formation : Webex, séminaires, clubs de lecture, mentorat, préceptorat avec un médecin, etc. Quel que soit le niveau hiérarchique, tout le monde participe à la formation. Dans son organisation, une recherche, sur les besoins de formation, est régulièrement effectuée par la direction : « C'est mes besoins de travail et mes besoins de la vie de tous les jours » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017). Les canaux de communications sont suffisamment ouverts pour qu'elle puisse déclarer ce qu'il lui manque, et ce, jusqu'aux têtes dirigeantes de l'entreprise. Elle résume la culture de son organisation en la qualifiant de communication bidirectionnelle dont tous les niveaux hiérarchiques sont facilement accessibles. Les formations qu'elle reçoit ne sont pas uniquement reliées au pharmaceutique. Elle suit des formations dont les apprentissages peuvent être utilisés dans la vie personnelle ou dans un autre rôle, interne comme à l'externe. Par exemple, son organisation a engagé un neuropsychologue avec l'idée d'aider les employés par du renforcement positif.

Malgré tout, A1 reconnaît que les formateurs œuvrant dans les organisations privées doivent affronter des limites, telles que le manque de temps et de ressources financières, alors qu'ils tentent de maximiser les apprentissages (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017).

Avec les technologies qui évoluent et les différents modes de formation qui sont et seront offerts, elle voit d'un œil positif le futur de la formation. Elle trouve intéressante l'idée d'offrir une gamme élargie de formations, disponible en tout temps ; dans l'optique de maximiser les apprentissages individualisés, mais tout en préservant un point de mire sur le groupe : « qu'il y ait une offre plus large qui soit tout le temps disponible » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017). Pour se faire, elle voit l'importance de maintenir à niveau et de maximiser les banques de savoirs disponibles dans les organisations.

#### 4.1.8 A2 (apprenant, organisation publique, 25 avril 2017)

Lorsque nous parlons de formation, autant dans les organisations privées et publiques, notre participant A2 a une perspective diversifiée. À divers stades de sa carrière, d'environ douze d'ans, il a occupé autant la charge de formateur que celle d'apprenant. Il a étudié et œuvré dans le domaine de la psychiatrie. Il enseigne également dans une université. Il travaille sur le développement, sur la communication organisationnelle et sur l'implantation du changement. Il fait de la recherche sur les modes de formation alternatifs. Il a un doctorat en intervention-recherche.

Pour lui, la formation ne se réduit pas seulement aux heures passées dans la salle de formation, il y également l'avant et l'après. Avant la formation, il y a une préparation qui doit correspondre autant aux besoins des apprenants qu'à ceux de l'organisation. Après la formation, il croit que les organisations devraient concentrer leurs efforts sur les suivis, afin de demander de la rétroaction et de consolider des apprentissages ; au lieu de se concentrer uniquement sur les contenus de formation (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017).

Au cours de sa carrière, notre participant a été témoin d'une multitude de services de formation qui ont pour objectif de dépenser le 1 %. Il insiste sur le fait que souvent au privé, les dirigeants offrent des formations pour donner des formations. Il n'y a pas d'intérêt à en donner : « Quand tu donnes de la formation, des fois, dans le privé, le monde s'en sacre, ça va être fait et j'ai fait ma job. C'est pas une bonne manière de penser, et c'est pas bon pour les profits » (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017). Selon A2, si une formation est bien réalisée, que le produit de formation est sérieux, et que les préoccupations des gens et l'environnement de travail sont considérés, les probabilités, d'obtenir des gains de productivité, augmentent.

Dans son domaine actuel de la santé, A2 constate que des contraintes et des coupures budgétaires affectent la formation. Chaque organisme fait valoir ses besoins. Dans le domaine de la santé, « [...] on se soucie peut-être moins des humains qui travaillent, de leur formation et de leur spécialisation » (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017). A2 affirme que ces coupures s'effectuent au détriment du réseau de la santé et de son côté humain : « j'espère que le réseau va s'en remettre assez vite. Qu'il y ait pas une hache qui est mise dans tous ses aspects humains qui enrobent les services » (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017).

Une autre contrainte pour la formation se situe dans le facteur temps : les durées de formation sont insuffisantes pour que les apprenants assimilent les apprentissages. Il y a énormément de théorie pour peu de pratique : « [...] le formateur passe tellement de temps sur la théorie qu'il s'est rien passé sur la pratique. Dans ce temps-là, je pense pas que t'avances tant que ça » (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017).

Pour ce qui a trait au futur de la formation, A2 considère que les nouvelles technologies sont des boîtes de Pandore, car il faut bien savoir les utiliser et les adapter aux diverses générations : « Comment implanter ces nouveaux modes de formation » (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017). Pour lui, l'informatisation complète de la formation n'est pas pour tout de suite, et il aura toujours de la place pour la formation magistrale.

#### 4.1.9 A3 (apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017)

A3 est une conseillère pour un organisme de Montréal dont la vocation est la santé mentale et le soutien aux proches aidants. Lorsque nous avons réalisé l'entrevue avec A3, elle était dans sa troisième année avec son employeur. A3 travaillait auparavant en

déficience intellectuelle avec des proches aidants. À l'image de plusieurs des participants de notre recherche, A3 a également de l'expérience en formation de professionnels et en enseignement. Elle compte environ quinze années dans le domaine de la santé mentale.

A3 affirme que la formation dans son organisme est ciblée selon les connaissances dont elle a besoin pour remplir ses fonctions. La direction lui suggère de faire un travail d'introspection afin d'évaluer ses forces et ses faiblesses. Cet exercice lui permet de décider ce qu'elle aimerait changer chez elle ou ce qu'elle voudrait approfondir en termes de connaissances. Elle décide ensuite avec la direction les formations à suivre. La direction ne la force pas à suivre une formation ; au contraire, elle choisit celles qui sont pertinentes en fonction des compétences qu'elle veut approfondir (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017). Elle suit aussi des formations ponctuelles avec un formateur externe qui entre en contact avec sa dirigeante. Il y a d'autres formations externes, qui sont souvent gratuites, auxquelles elle est invitée, par exemple, des colloques ou des conférences. De plus, elle suit environ deux grosses formations payées par son organisme. Tous les employés, quelle que soit leur place dans la hiérarchie, suivent des formations, car c'est dans la culture de l'organisme de A3. Les dirigeants sont avisés quant aux retombées des formations qui profitent à leur clientèle. À son avis, la formation procure des outils, des stratégies et des connaissances afin d'aider et de répondre aux besoins des proches aidants qui interagissent avec l'organisme. Elles permettent aussi d'être à l'affût des changements qui s'opèrent dans le champ d'expertise de l'organisme.

Selon A3, dans le domaine communautaire, les formations choisies correspondent à ce qui convient à la personne. À l'opposé, dans les organisations privées, elle dit que c'est ce qui convient à l'entreprise plutôt qu'aux employés (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017). Au privé, la formation est très ciblée, et elle correspond davantage à l'exécution d'une tâche précise, à des savoirs techniques. Dans son

domaine, la formation se fait en continu, car elle est nécessaire afin de mieux approcher la clientèle de son organisme. A3 considère que les savoir-être qu'elle assimile sont transférables dans sa vie personnelle ou si, un jour, elle change d'emploi. Durant les heures de bureau, la direction de son organisme s'attend également à ce qu'elle se forme par elle-même : par exemple, en lisant des articles sur internet qui peuvent l'aider dans son travail ou en participant à des supervisions cliniques. Malgré le manque de temps pour de la rétroaction, l'organisme de notre participante valorise le retour en équipe suite aux formations.

A3 affirme que les technologies dans la formation sont très importantes, et qu'elles devraient être considérées et utilisées. Par contre, un aspect va plus loin que la technologie et ses limites : aller chercher la personne. Il faut qu'il y ait une interaction entre le formateur et les apprenants malgré les innovations qui touchent à la formation (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017).

#### 4.2. Synthèse

Les portraits des participants de notre recherche peignent des parcours riches et diversifiés de la formation au Québec. En dépit de la diversité de leurs cheminements, certains commentaires de nos participants se rejoignent autour des défis que cette profession et que son exercice amènent, notamment, en lien avec les contraintes financières, de temps et d'engagement des milieux organisationnels. Il est intéressant aussi de noter que malgré les différents rôles que nos participants jouent (formateurs, directeurs, apprenants), ces considérations sont partagées. Les différences les plus marquées se trouvent au niveau du secteur organisationnel : la perspective de la formation dans les milieux privés tend plus vers la performance financière, les savoir-faire et « la formation à tout prix », à l'instar de ce que nous avons pu constater dans

les milieux publics ou à but non lucratif. Dans ces derniers, la formation prend un rôle plus central et elle vise l'apprentissage avant tout, les savoir-être et le développement des compétences.

Sur une note plus réflexive, notons que certains des propos de nos participants s'arrimaient davantage à nos questions de recherche. À titre d'exemple, F1 (formateur, organisation publique, 11 janvier 2017) et A2 (apprenant, organisation publique, 25 avril 2017) ont fait des études qui questionnent le rapport entre l'humain et l'organisation : pour F1, c'est la question de sens dans les organisations qui l'intéressait, et pour A2, les modes de formation alternatifs. Ces deux champs d'intérêt font écho directement à nos questions de recherche.

Malgré que les propos et le contexte de F2 (formatrice, organisme à but non lucratif, 16 janvier 2017) étaient très intéressants, le cadre de travail de notre participante se mariait un peu moins à notre problématique, mais nous avons tout de même retrouvé des thèmes qui nous interpellaient.

Dans le prochain chapitre, nous approfondirons les thématiques communes des propos de nos participants afin d'aborder plus en détail la manière dont ils et elles conçoivent la formation.

## **CHAPITRE 5**

### **ANALYSE**

Dans ce cinquième chapitre, nous présenterons les résultats de notre analyse. Ces derniers s'organisent autour des thématiques suivantes : (1) la quête de performance et les coûts associés à la formation (2) le savoir-être et le savoir-faire (3) le rôle et les caractéristiques du formateur dans les organisations (4) la responsabilité partagée de la formation et (5) le formateur-cultivateur de valeurs d'une organisation apprenante.

#### **5.1 « Plus vite, moins cher » - le culte du savoir performant**

Au privé, il y a un désir de générer des profits, dans le domaine public, on recherche des budgets, et dans les organismes à but non lucratif, on vise les subventions et l'autofinancement. Dans le chapitre 1, nous avons insisté sur l'idée qu'une majorité d'organisations visaient la quête de productivité afin d'augmenter leurs actifs et à destins de concurrence. Nous avons aussi dit que cette culture de la performance s'effectue fréquemment au détriment de la formation. Une des conséquences de cette quête est que la qualification subit un préjudice par rapport à la professionnalisation de la main-d'œuvre. Rappelons que Boudabbous (2007) note que les projets de formation sont souvent précipités afin de subvenir à une quête de revenus et de performance organisationnelle. De manière générale, peu importe le type d'organisation, la croyance dominante est que plus les formations sont réalisées dans un court laps de temps, plus les coûts de formation sont réduits, plus les apprenants sont rapidement prêts à effectuer les nouvelles tâches sur lesquelles ils sont formés et à contribuer à la productivité de

l'organisation. En fin de compte, moins de temps passé en classe et plus de temps passé sur le terrain ; tout cela au nom de la performance.

Ces propos ont d'ailleurs transpiré à travers la plupart des entrevues effectuées auprès de nos neuf participants à la recherche. Le temps et l'argent sont des facteurs qui influencent grandement la formation et ceux-ci sont revenus ponctuellement dans les discours de nos participants :

« Oui, mais c'est compliqué à organiser, quand ils sont assis là, ils ne sont pas productifs. Ce qui fait qu'on a des formations de 3 h, 6 h. Mais quand tu fais des formations de 3 ou 6 h, *sweet fuck all* ! Ça n'a pas d'impact sur la pratique, c'est pas vrai [...] Quand tu payes 12 salaires autour d'une table, t'as pas de productivité qui se fait » (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017).

« Oui, la formation, dans la mesure où c'est pas trop énergivore ou chronophage » (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017).

« On a un drôle de rapport à la formation : oui, on aime ça, dans la mesure où ça prend pas beaucoup de temps. En pas beaucoup de temps, vous aurez ce que vous voulez : pas grand-chose, dans le fond » (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017).

« L'objectif c'est que l'organisation soit la principale bénéficiaire, comme un tout apprenant. Ce que je trouve dommage, c'est que c'est pas vrai que l'organisation va être la principale bénéficiaire parce qu'on n'y met pas assez de temps » (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017).

« Des fois, c'est long. J'aimerais faire plus de projets. C'est un peu les limites que nous avons. C'est toujours la dépendance d'un bailleur de fonds pour agir à l'international » (F2, formatrice, organisme à but non lucratif, 16 janvier 2017).

« Plus vite, moins cher » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017).

Un autre acteur de la formation, les dirigeants sont également pris en sandwich entre les facteurs temps et argent. Ils sont très avisés quant aux budgets injectés dans la formation et quant aux coûts associés à celle-ci. Ils détiennent le pouvoir de décider quels employés participent aux formations et la durée et la fréquence des formations. Ils exercent leur influence sur les objectifs d'apprentissage et les savoirs des formations. Les extraits suivants soulèvent les préoccupations des dirigeants à ce sujet face au temps et à l'argent consacré aux formations :

« Le financement [...] C'est toujours le nerf de la guerre. Tant l'argent que tu mets, le budget que t'as, que tu sois aussi capable de dégager la personne pour qu'elle aille suivre la formation » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017).

« Ça coûte cher la formation ! Tout ça rentre dans les coûts de formation. Ça, c'est quand ils sont en ville ! À l'extérieur, il faut que tu payes l'hôtel. Si tu fais ça sur webinaire, tu enlèves tous les autres frais, il reste juste le temps » (D2, directeur, organisation publique, 5 avril 2017).

« Je dirais que temps, argent et disponibilités des formations » (D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

Nous avons obtenu le même son de cloche du côté des apprenants qui sont conscientisés sur le fait que le temps et l'argent influencent la formation dans les organisations :

« Le temps, les limites de ressources financières » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017).

« C'est pas moi qui est dirigeant ou dans les services de formation. Ce qu'il faut faire aussi, c'est que veut, veut pas, une formation idéale tu vas faire des suivis, mesurer la rétention, mesurer la performance de ton service avant et après ; c'est toutes des choses que j'ai appris à faire et que je mets de l'avant, mais les entreprises veulent pas forcément le faire. Pourquoi ? Ça coûte de l'argent. Si j'ai pas d'argent pour former, je ferai pas plus mes évals » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017).

« Tu peux faire des super beaux programmes de formation, mais la moitié de la semaine t'es pas en train de faire ce que tu as à faire » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017).

« C'est sûr qu'il y a des contraintes budgétaires » (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017).

« C'est essayer de maximiser les apprentissages en faisant face aux limites de temps, d'argent » (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017).

« J'étais à telle formation, j'ai appris telle chose et telle chose. Mais on n'a pas eu le temps » (A3, apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

Nous réalisons que la majorité de nos participants s'accordent pour dire qu'il y a du chemin à parcourir lorsque l'on parle de la valeur accordée à la formation dans les organisations. On dira que la formation est une nécessité, qu'elle est bénéfique afin de faire progresser les organisations et de développer les individus qui y œuvrent. Pourtant, la réalité raconte une tout autre histoire comme le souligne un des formateurs : « Je crois qu'il y a une dévalorisation de la formation, au contraire. Du point de vue du langage public, la formation a belle presse. Ce que je dis, c'est qu'il y a une différence entre ce qui est véhiculé et vécu » (F1, formateur, organisation

publique, 11 janvier 2017). On ne tarit pas d'éloges sur la formation, mais on ne l'a glorifiée pas toujours dans la pratique.

La relation entre temps, argent et performance, dont nous avons parlé précédemment, émerge aussi dans le double discours de certaines organisations qui se disent prêtes à investir dans la formation, mais au plus faible coût comme le souligne F3 (formatrice, organisation privée, 10 février 2017) :

« N'importe quelle corporation, c'est la même idée. Plus vite, plus de résultats, n'importe quoi qu'on peut couper [...] Ils le disent pas nécessairement ouvertement, ils veulent que ce soit cool, le fun, engageant tout ça, mais de la façon la plus économique possible ».

D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) dénonce aussi cette contradiction du point de vue du discours sur la formation et sur l'éducation au Québec : « Au Québec, la formation et l'éducation, on en parle beaucoup. On trouve ça ben important, mais on la finance pas. Oui, c'est important, mais du moment que ça nous coûte pas trop cher ». D2 (directeur, organisation publique, 5 avril 2017) abonde dans le même sens et souligne un certain scepticisme face à la formation dans certaines organisations québécoises :

« C'est pas assez reconnu comme faisant partie des saines pratiques de gestion que d'offrir des formations à son personnel [...] Au Québec, en général. Parce que là on parle pas juste de mes organisations [...] les coffres sont pleins parce que les entreprises utilisent pas le 1 % [...] Mais y'a des entreprises qui le font très bien ! Mais je pense qu'une vaste majorité n'y croit pas ».

Selon D2 (directeur, organisation publique, 5 avril 2017) et comme discuté dans le chapitre 1, beaucoup d'organisations préfèrent verser le 1 % de leur masse salariale au gouvernement et celles-ci remplissent les coffres du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. Selon F1 (formateur, organisation publique, 11 janvier 2017), certaines organisations donnent des formations uniquement pour respecter la Loi 90 : « [...] ça nous prend une formation pour dépenser le 1 % ». Au lieu de dépenser le 1 % à tout prix, le but ultime est de s'assurer que les organisations forment pour les bonnes raisons.

Pour D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017), « [...] le défi est de composer avec les intérêts personnels et les intérêts de l'organisation ». Selon ce scénario, on consulte les divers acteurs impliqués, et les formations sont choisies pour satisfaire les divers intérêts et besoins des apprenants : « le directeur demande ce qu'on aurait besoin et ce qu'on aimerait avoir cette année comme formation » (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017). Si possible, les formations répondraient davantage aux motivations des individus : « [...] essayer justement de maximiser l'apprentissage individualisé envers tous » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017). Cette idée d'une approche de formation individualisée est revenue à plusieurs reprises dans les propos des apprenants que nous avons consultés :

« Aller plus vers une approche individualisée, oui certains concepts généraux aux besoins de l'entreprise, mais comme c'est plus individualisé, ça peut demander plus de temps ou de ressources, parce qu'il faut que tu ailles développer différentes approches » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017).

Tout comme A1 (apprenante, organisation privée, 17 avril 2017), A2 (apprenant, organisation publique, 25 avril 2017) pense que les formations ou les occasions d'apprentissage devraient être ajustées à divers profils d'apprenants, et non pas

seulement aux besoins organisationnels. Selon A2, les façons d'apprendre et de former sont aussi nombreuses que chaque apprenant qui a ses propres besoins :

« Je pense que ça devrait être adapté à différents types d'apprenants. T'apprends pas pareil, y'a des gens ça va être la personne en face de toi, d'autres c'est tranquillement, à son rythme, lire et établir des concepts. Je pense qu'il faut que ça soit adapté à divers besoins. Je pense justement que la formation que tu donnes, même si y'a une partie plus interaction ou théorique, faut que ça soit lié à autre chose pour que tout le monde puisse aller maximiser » (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017).

Tout comme A1 et A2, A3 revendique que la formation devrait être adaptée, actualisée et ajustée en fonction des forces et des compétences des apprenants :

« Qu'elle soit adaptée. Qu'elle soit d'actualité aussi, mais plus que ça, qu'elle soit adaptée à nous comme aux personnes et c'est ça la partie intéressante. Nos intérêts, à notre force aussi, à ce que nous apprenions à connaître nos forces aussi pour développer les outils possibles » (A3, apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

Cette apprenante relate un exemple intéressant d'adaptation de la formation aux besoins des apprenants dans le cadre de son emploi :

« Nous on est souvent chanceux parce que notre coordonnatrice [...] nous demande de faire un travail d'introspection, un travail d'évaluer nous-même

nos faiblesses et nos forces et de voir ce que nous aimerions changer ou où aimerions nous approfondir. Elle va chercher une formation pour nous ou nous cherchons et disons je veux cette formation » (A3, apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

Au regard des réponses de nos participants, nous nous demandons si cette ouverture vers des savoirs qui répondent à la fois aux besoins des organisations et à ceux de ses apprenants, est une solution viable afin d'éviter de former à tout prix ? Qu'est-ce qui se passerait si les organisations transitaient d'une culture de qualification vers une culture de professionnalisation ?

## 5.2 Cochez savoir-faire et/ou cochez savoir-être

Comme discuté dans le chapitre 1, les organisations sont confrontées à des choix en termes de contenus de formation et de savoirs. Les acteurs responsables de la formation ont l'option de choisir des savoir-faire, des savoirs instrumentaux qui qualifient les apprenants à des tâches propres à l'organisation qui forme. Ils peuvent aussi privilégier des savoir-être, des savoirs exportables dont les vertus sont de professionnaliser, de répondre à certains besoins des apprenants et de les doter d'une valeur ajoutée sur le marché du travail. Idéalement, les savoirs de formation choisis incluraient ces deux pôles pour répondre à la quête de performance, à la mobilisation et au développement des compétences de ces apprenants. Jetons un œil aux propos de nos participants quant aux contenus de formation.

Selon F2 (formatrice, organisme à but non lucratif, 16 janvier 2017), les formations dans les organisations québécoises sont souvent instrumentalisées ; elles sont

pragmatiques. On parle davantage de savoir-faire que de savoir-être : « Je trouve qu'au Québec, la formation est très pratique, axée sur les pratiques ».

Par exemple, cette instrumentalisation se manifeste à travers les décisions d'axer principalement la formation sur le savoir-faire au détriment du savoir-être. De prime abord, il est plus facile de quantifier les retours sur investissement du savoir-faire que ceux liés au savoir-être, qui en surface et à court terme, ne génèrent pas des résultats apparents :

« Dans le savoir-faire, c'est plus facile dans le sens que tu as peut-être des étapes à suivre, une procédure et c'est 1, 2, 3, 4, 5 ben c'est 1, 2, 3, 4, 5. Il y a pas de comment la personne se sent, ses émotions [...] Le savoir-faire va être plus facile à mesurer l'impact par exemple que le savoir-être. À quel point la personne dit je suis correct, tu le sais pas. Tu peux la croire quand elle te parle, mais tu le sais pas. C'est moins mesurable » (D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

Par contre, même si les bénéfices immédiats du savoir-être sont souvent impalpables, ses impacts ne sont pas pour autant négligeables. Pour les directeurs que nous avons interviewés, le savoir-être a une incidence sur l'amélioration de la confiance en soi, sur la transformation des rapports humains dans l'organisation, sur le développement des compétences (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) et sur le changement de comportements, de valeurs et de paradigmes (D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017) :

« Intangible plus dans le développement de la personne et des relations. L'estime de lui-même qui se développe par le fait même » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017).

« C'est pas tant la recherche de performance, c'est plus le développement de la compétence de la personne » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017).

« Tu as des bénéfices tangibles ; ça va être plutôt dans le savoir-faire où tu as vraiment des résultats qui vont être plus concrets, mesurables, quantifiables... Ce qui est intangible, c'est ce qui reste à l'intérieur. Ça va être plus en termes d'attitude, de valeurs, de posture. Ça pour moi c'est intangible, mais ça veut pas dire qu'il y a pas de résultats, mais ils sont plus difficiles à cerner. C'est plus qualitatif. Dans le vécu » (D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

Du côté des apprenants interviewés, l'importance de valoriser le savoir-être est manifeste. A2 (apprenant, organisation publique, 25 avril 2017) affirme que c'est un défi dans les organisations privées de former à autre chose que du savoir-faire : « Il y a tout un aspect de savoir-être que tu dois développer et qui est nécessaire de développer en entreprise... Ce qui est le gros défi au niveau de la formation ». Par contre, est-ce que cette dévaluation du savoir-être rend compte de la réalité de tous les types d'organisation ou ce phénomène touche-t-il uniquement aux organisations privées ?

Des nuances doivent être opérées lorsqu'on considère le type d'organisation. Ainsi, A3 (apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017) affirme que ce ne sont pas les mêmes besoins qui sont primés au privé que dans un OBNL : « Au privé, c'est ce qui convient à l'entreprise. Dans le communautaire, ce n'est pas ça ; c'est ce qui convient à la personne ». Dans le cadre des formations qu'elle suit dans son organisation, A3 (apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017) constate que le contenu de

formation comporte peu de savoirs techniques ; le savoir-être est primé afin qu'elle intervienne adéquatement dans ses fonctions. Ce savoir de formation est ajusté à son rôle, et il n'est pas lié à une quête de rentabilité, mais davantage lié à la mission de l'OBNL : « Dans notre travail, c'est rare que l'on peut parler de technique. C'est rare. C'est sûr qu'il y a des stratégies plutôt que des techniques [...] C'est ça le but qu'elle soit adaptée » (A3, apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017). A3 compare ses propres expériences de formation dans un OBNL à celles de son mari qui travaille dans une organisation privée :

« [...] je le vois par mon mari qui travaille dans le secteur privé. Lui est toujours en formation, mais les formations sont toujours pour son travail. Par exemple, lui travaille dans l'aviation, l'aéronautique. Ils vont l'entraîner pour ses parties de l'avion... Il est inspecteur, pour qu'il puisse inspecter ses parties de l'avion [...] Très visé. Moi, je vais être formée sur comment je peux approcher mieux » (A3, apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

A3 affirme que le savoir de formation dans l'organisation privée est souvent relié à la tâche que l'apprenant va accomplir ; la formation s'apparente à un mode d'emploi. Tandis que les formations que suit A3 ont plutôt comme objectif de l'aider dans les relations avec ses clients, pour mieux les aborder.

Une des formatrices que nous avons interviewée abonde dans le même sens. Elle note que les savoirs au privé reposent sur un besoin de mieux servir la clientèle et d'augmenter les revenus à travers des interactions avec les clients. Notre participante F3 (formatrice, organisation privée, 10 février 2017) insiste beaucoup sur le savoir-faire. Elle fait aussi référence au savoir-être en parlant de changement de comportement, un outil supplémentaire afin d'augmenter les profits :

« Formation en entreprise : on doit toujours se rappeler qu'il y a une raison pourquoi les entreprises existent, c'est générer des profits, répondre aux besoins de leurs clients. Alors il y a un intérêt très clair, lorsqu'il y a des formations, de faire en sorte que les gens sont prêts à répondre aux besoins de la clientèle ou à contribuer au profit de l'entreprise. Il y a une mesure, un calcul... C'est une dépense la formation, est-ce qu'elle porte fruit ? C'est toujours dans la volonté du programme de formation et même dans tous les objectifs d'un programme, c'est très défini comme mesurable. Quel comportement changera à cause de la formation ? Quelles sont les habiletés ? On ne parle pas trop de savoirs, on parle qu'on peut prouver que cette personne est capable de faire quelque chose ».

Une des apprenantes interviewées (A2, organisation publique, 25 avril 2017) reconnaît que les savoirs sur lesquels sont formés les apprenants dans les organisations dépendent en majeure partie des facteurs temps et argent. Par exemple, elle reconnaît que le savoir-être consomme généralement davantage de temps que le savoir-faire avant que les apprenants l'assimilent.

Pour intégrer le savoir-être, des transformations psychologiques doivent s'opérer chez l'apprenant, ce qui requiert du temps : « [...] c'est que c'est facile de passer de la connaissance. L'habileté, si tu répètes assez, ça va s'installer. Mais l'attitude ou le savoir-être, changer des perceptions ou valeurs, c'est vraiment dur. C'est plus long » (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017). En réduisant le temps octroyé à la formation, nous constatons que l'on priorise souvent le savoir-faire au détriment du savoir-être. Deuxièmement, l'assimilation du savoir-faire par les apprenants est plus ardue lorsque les formations sont précipitées. Ces deux derniers points traduisent bien les dires de D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) :

« La technique, c'est le temps de la technique. Des fois ça peut être 3 h, des fois 1 h. Mais quand on parle de relations humaines, en 3 h, tu le vois à peine. En

une journée, tu commences à y toucher. Mais je crois que des fois tu fais 1 journée, après des demi-journées par la suite pour vérifier si c'est bien ancré dans la pratique. Surtout quand on parle de gestion des rapports humains ».

« L'apprentissage se fait différemment, c'est un apprentissage plus théorique et on s'aperçoit que ça rentre pas tant que ça. Les gens ont pas le temps d'être une éponge et de bien intégrer le contenu, on s'en rend compte. D'autre part, tu comprends aussi que c'est très douloureux pour un formateur de squeezer une formation de 12 h en 3 h. Tu peux pas la squeezer, faut que tu changes les objectifs. Et il faut que le client comprenne que c'est pas les mêmes objectifs et qu'on va laisser tomber des choses. Qu'est-ce qu'il veut laisser tomber ».

En somme, D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) affirme que le savoir-être requiert énormément de temps de formation et d'intégration, en comparaison avec le savoir-faire. Il n'y a généralement pas suffisamment de temps alloué à la formation et au suivi. Faute de temps, les contenus de formation sont plus théoriques que pratiques, et en conséquence, les savoirs sont difficilement appropriés par les apprenants.

Comme discuté dans le chapitre 1, Boudabbous (2007) stipule que les organisations devraient passer des savoirs de terrain vers des savoirs qui influenceraient les compétences des apprenants et qui aideraient leur développement de carrière. Le savoir-être avantagerait les besoins des apprenants au lieu de satisfaire uniquement les intérêts de l'organisation. Deux des trois formateurs interviewés ont dit qu'ils ne font pas que former au savoir-faire, mais qu'ils forment aussi au savoir-être « exportable » qui développe les compétences de leurs apprenants :

« Dans le contenu que je forme, ça peut être exportable. Si tu deviens meilleur avec tes relations humaines, ici ou ailleurs, tu peux faire ça partout » (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017).

« On travaille les compétences de cet entrepreneur pour qu'il soit capable de se rendre autonome... Et c'est de la formation vraiment sur la compétence de ces organismes... C'est tout basé sur le renforcement des compétences » (F2, formatrice, organisme à but non lucratif, 16 janvier 2017).

Pour F1 (formateur, organisation publique, 11 janvier 2017), la formation devrait viser le développement des compétences et des techniques de l'apprenant pour l'aider à s'améliorer et à s'émanciper :

« Je dirais qu'un autre objectif c'est de développer les compétences et techniques de la personne. L'amener ailleurs. Évidemment c'est interrelié, mais c'est là-dedans qu'on joue quand on fait de la formation ».

Selon F3 (formatrice, organisation privée, 10 février 2017), sans discriminer les connaissances qui découlent des savoir-faire ou de savoir-être, toute connaissance ajoute de la valeur à l'apprenant « sur le marché du travail » :

« Tout ce que tu as appris, ça fait un tas et tu peux dire « sur le marché du travail, j'ai une valeur, valeur propre à une province ou à l'international ». Je peux travailler de n'importe où parce que mes connaissances sont transférables [...] Dans le cours d'une carrière, on apprend énormément de choses qui sont transférables. On fait du réseautage. On rencontre des gens dans différentes capacités, avec des perspectives différentes, on fait partie d'équipes de travail qui contiennent des gens avec différentes expertises, et on est capable à ce moment-là de développer du plus en plus de valeur professionnelle ».

L'idée de connaissances, de compétences exportables, donne une valeur ajoutée à la formation tel que reprise dans les propos des trois dirigeants qui participaient à notre recherche. Ces derniers indiquent que les connaissances, acquises durant les formations données dans leurs organisations, avantagent l'apprenant. Elles répondent parfois aux besoins des apprenants et sont exportables, même si D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) admet que les organisations ne priorisent pas toujours le savoir-être :

« Ça peut servir dans d'autres organisations et évidemment ça peut servir au développement personnel des personnes. Si ça fait ça, c'est encore plus intéressant pour les employés. C'est sûr que c'est pas notre premier critère, mais si c'est un critère... pourquoi pas [...] pour nous de la formation, c'est du savoir, du savoir-être et du savoir-faire. Et on essaye de passer ces 3 choses-là dans la formation à travers toutes sortes de techniques et d'approches » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017).

« [...] ça part des besoins de l'individu et des besoins de l'organisation. Faut que ça soit un jumelage de ces deux volets-là. » (D2, directeur, organisation publique, 5 avril 2017).

Selon D2 (directeur, organisation publique, 5 avril 2017), certaines connaissances sont spécifiques à son organisation. Parfois, elles pourront être réutilisées dans une autre organisation, et quelquefois, dans la vie quotidienne :

« Ben oui, y'en a que c'est vraiment spécifique à ici [...] C'est un mélange des deux. Y'a des choses qui peuvent t'être utiles dans ta vie personnelle, peut-être pas dans un autre milieu de travail » (D2, directeur, organisation publique, 5 avril 2017).

« Y'a des formations spécifiques qui peuvent être applicables dans la vie des gens en dehors du [nom de l'organisation] [...] Il y a des techniques, des approches. Probablement 60 % des formations qu'on a sont transférables » (D2, directeur, organisation publique, 5 avril 2017).

« Les formations vont être utiles ailleurs aussi et de manière personnelle » (D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

« Mais ça va leur rester. C'est ça. Peu importe où ils vont travailler après, mais ces connaissances-là c'est à eux de les garder [...] C'est à eux de les assimiler et de s'en rappeler. C'est jamais juste pour l'entreprise » (D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

Prenons note que nos trois dirigeants valorisent des savoirs qui participent au développement des compétences. Selon eux, une partie des connaissances, qui découlent des formations données dans leurs organisations respectives, peuvent servir dans d'autres organisations ainsi que dans leur vie personnelle. En contrepartie, il est fort improbable que ce soit le cas dans une majorité d'organisations comme mentionné précédemment.

Deux tiers des apprenants interviewés confirment que les savoirs, formés dans leurs organisations, éveillent leurs compétences, et que la sélection de savoirs ne se base pas uniquement sur des besoins de performance et d'outillage des apprenants. Selon A1 et A3, les savoir-être qu'elles ont appris en formation s'exportent :

« Y'a tout le côté relation, ça reste. C'est ça, ça reste. Mais le côté plus technique, ça serait un nouvel apprentissage. Mais tout ce qui est plus général, oui, ça se transpose, peu importe la job, même si je changeais... le cerveau est le même partout » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017).

« Je décide de m'en aller ; cette formation-là est avec moi et je vais m'en servir si je me trouve un autre travail » (A3, apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

Par contre, que ce soit pour du savoir-faire ou du savoir-être, A2 (apprenant, organisation publique, 25 avril 2017) croit que les organisations ne devraient pas se concentrer uniquement sur le contenu des formations, mais également sur le suivi, pour s'assurer de l'adhésion des savoirs chez les apprenants et des transferts des compétences : « Tout est dans l'implantation, le suivi, c'est ça qui est important, et c'est là-dessus, j'ai l'impression qu'on devrait remettre notre attention au Québec comme partout ailleurs. Pas juste le contenu ». Un autre point intéressant, amené par A2 (apprenant, organisation publique, 25 avril 2017), est que le savoir-être se communique également à travers les comportements et la personnalité du formateur : « Et le savoir-être va passer beaucoup par la personne du formateur ».

De cette section, nous retenons trois points principaux. Premièrement, dans les organisations privées, le savoir-faire est particulièrement primé même si la valeur du savoir-être est reconnue. Deuxièmement, certains propos de nos participants attestent que le temps c'est de l'argent ; ce qui nous ramène à cette idée du culte de la performance organisationnelle qui revient depuis le chapitre 1. Troisièmement, nos participants soulignent l'avantage de l'exportation de savoir-faire et savoir-être. Dans cet esprit, dans un contexte de performance organisationnelle, les organisations seraient appelées à valoriser un contenu exportable, afin de promouvoir les savoir-être.

### 5.3. Entre l'artisanat, le jardinage et la médiation

À la lumière des propos de nos intervenants, nous approfondirons ici le rôle du formateur dans les organisations. Cette section reprend les trois métaphores du formateur proposées par Leclercq (1999-2001), l'artisan/l'orateur, le jardinier et le médiateur/l'interprète), présentées dans le chapitre 2 et les images que nous avons puisées dans la littérature (voir respectivement les tableaux 2, p. 25 et 3, p. 33).

À partir de ces deux tableaux, nous avons analysé les discours de nos participants et nous avons extirpé de ceux-ci des images dont ils font mention. Le résultat de cette analyse est résumé dans les tableaux 4 à 6 dans lesquels nous avons classées nouvelles images du formateur qui proviennent des propos de nos participants. Le tableau 4 porte sur les images du formateur qui se rapprochent le plus de l'artisan/orateur. Le tableau 5 concerne les images qui touchent au jardinier. Le tableau 6 regroupe les rôles qui pourraient, à notre avis, représenter le médiateur/l'interprète. Par la suite, nous allons préciser les images du formateur qui ont la possibilité de se retrouver dans plus d'une métaphore de Leclercq (1999,2001).

#### 5.3.1. Le formateur en tant qu'artisan/orateur

Tableau 5 : Synthèse des images du formateur en organisation selon la métaphore de l'artisan/de l'orateur de Leclercq (1999, 2001)

| Images    | Exemples de citations                                                                                                                                                               |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L'intello | « [...] le défi est de composer avec les intérêts personnels et les intérêts de l'organisation [...] Ça ici c'est un défi particulier parce que pour être formateur tu dois être un |

|                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                  | <p>peu intello, mais aussi communicateur. Y'a des gens qui sont très intellos et bons pédagogiquement, mais qui ne sont pas des communicateurs. Et ça prend les 3 » (<i>DI, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017</i>).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Le bon communicateur                                             | <p>« La communication, la maîtrise de ton sujet [...] Faut que tu maîtrises super bien ta matière, que tu sois un bon communicateur » (<i>AI, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017</i>).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Le communicateur expert/l'expert communicateur                   | <p>« Un formateur en entreprise, c'est quelqu'un qui enseigne des connaissances. Quand je dis enseigne, c'est un communicateur expert, parce que le formateur a la responsabilité de présenter un contenu de façon comprise par tous de la même façon. Organiser, développer, de manière à ce que la raison de cette connaissance est claire : voici ce que tu devrais être capable de faire et pourquoi. C'est un expert communicateur qui a une mission très claire et connaît sa matière assez bien pour la véhiculer avec intention » (<i>F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017</i>).</p> |
| Le propriétaire des connaissances/l'expert de cette connaissance | <p>« On attend toujours qu'un formateur fasse tout parfaitement, même s'il est mal outillé [...] on croit que cette personne est propriétaire des connaissances [...] l'attente, c'est que tu sois expert de cette connaissance » (<i>F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017</i>).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| La personne experte/le formateur de tout                         | <p>« Le rôle du formateur sera de participer à la mise en place de tous ces outils et de travailler au sein de l'entreprise au lieu d'être la personne experte. Le formateur qui va être formateur de tout : <i>wrong world</i> » (<i>F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017</i>).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| L'expert + Le formateur plus traditionnel                        | <p>« Mais j'ai des formateurs qui sont plus traditionnels. La fille qui donne les (noms de la formation) n'est pas capable de faire des pirouettes. Parce que sa formation est traditionnelle, formelle. C'est de la connaissance qu'elle donne [...] de la communication d'expert. Elle n'est pas</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                               | capable de faire autre chose que ça » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                               | « Si on se place en position d'expert, de gens à l'extérieur, tant qu'à moi c'est une intervention ratée » (D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                               | « Y'a aussi l'aspect de : est-ce que je devrais avoir une approche plus d'expert ou d'accompagnement ? Je t'accompagne dans ce qui te préoccupe pour t'aider à te former. Je pense qu'il faut qu'un formateur soit très au fait de ça ou que l'équipe autour de lui le soit, et de faire les bons pairages. Faire du magistral avec un groupe de professionnels qui pense tout savoir, tu vas te faire peindre dans le mur » (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017).                                                                                   |
| L'artiste                     | « Le formateur serait un peu comme un artiste qui contribue à l'amélioration des outils, à la gestion des experts, la création des <i>templates</i> , à massager le contenu. Est-ce que je devrais faire un vidéo ou un cahier d'activité ? Quelle est la façon la plus efficace, rapide et <i>sustainable</i> ? Qui va durer le plus longtemps ? Le rôle du formateur sera de participer à la mise en place de tous ces outils et de travailler au sein de l'entreprise au lieu d'être la personne experte » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017). |
| Le mur                        | « Qui a comme un mur. Je suis formateur, vous écoutez » (D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Le spécialiste/le connaisseur | « [...] et les formateurs sont au même niveau. On a juste des tâches différentes à faire. Plus on va se mettre en équipe, ben, tout le monde va arriver à quelque chose de concret. C'est ça. Oui. Quelqu'un qui se place comme spécialiste et connaisseur ; va donner des conférences plates sur l'heure du dîner [...] Quelqu'un qui est pas dans l'échange, dans la dynamique. Qui se prend pour un                                                                                                                                                                |

|                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                         | autre » (D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Le généraliste/le formateur hyper pointu                | « Je parlais tantôt qu'il va falloir qu'on s'habitue à faire de la formation à distance, s'enregistrer, etc. Mais ça va prendre des formateurs ou bien des formateurs hyper pointus, ou bien des généralistes [...] qui vont se faire compléter par des gens hyper pointus » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Le transmetteur de connaissances/le leader avec la tête | « Je dirais un leader avec le cœur. Pas avec la tête. Avec le cœur. Une bonne empathie avec le groupe et là on peut arriver à quelque chose d'intéressant. Parfois, en laissant même nos priorités. Moi je l'ai déjà fait comme je vous dis ; j'étais formatrice. Parfois je laissais tout le contenu là et je travaillais avec le monde et leurs besoins. Je vous parle en psychologie dans le besoin d'eux comment eux étaient des éducateurs qui avait trop de questions, trop de difficultés et moi j'étais là pour les aider. Tout notre contenu était là. Et j'ai pris toutes les questions, tous les besoins et j'y vais à partir de ce qu'eux avaient besoin. C'est là qu'on peut vraiment former les gens. Sinon on est simplement transmetteur de connaissances » (A3, apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017). |
| L'influenceur/The face of the brand                     | « C'est un influenceur, parce qu'il représente l'entreprise. <i>They are the face of the brand</i> . L'enthousiasme est obligatoire » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

Rappelons que selon Leclerc (1999-2001), la vision de l'artisan/l'orateur est axée sur la transmission unidirectionnelle du savoir, du formateur à l'apprenant. Des échanges et des discussions peuvent bien sûr avoir lieu entre l'artisan/l'orateur et les apprenants, mais l'essence de cette métaphore se retrouve dans cette visée consciente ou inconsciente de « transformer l'élève ». Former « c'est expliquer quelque chose à quelqu'un » à travers des communications largement verticales. L'artisan est un

« orateur », un communicateur qui « aime discuter, convaincre. Il voit la formation comme des idées à transmettre, il cherche comment faire passer son message » (Martin et Savary, 1996).

Le terme « expert » est revenu à plusieurs reprises dans les propos de F1 (formateur, organisation publique, 11 janvier 2017) de F3 (formatrice, organisation privée, 10 février 2017) de D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) de D3 (directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017) et de A2 (apprenant, organisation publique, 25 avril 2017). La connotation que les participants attribuent à ce mot, oscille entre le positif et le négatif. On utilise de façon générale ce terme pour définir un formateur qui se croit au-dessus de la mêlée, au-dessus des apprenants, et qui a réponse à tout : un « *know-it-all* ». Celui-ci a subi quelques variations, par exemple, « expert de tout » et « expert de cette connaissance » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017), ce qui sous-entend le formateur est « propriétaire des connaissances » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017) de l'organisation au lieu d'entrevoir la possibilité que cette connaissance appartienne au collectif organisationnel. Autrement dit, cette appartenance de la connaissance au formateur lui confère un pouvoir qui obstrue des communications symétriques entre le formateur et les apprenants.

La plupart des définitions fournies par les participants sous-entendent que le formateur use de communications à sens unique comparé avec le médiateur qui se campe dans « l'activité communicationnelle » et dans une vision « dialogique » de la formation (Leclercq, 2001, p. 160). Il y aussi les termes « bon communicateur » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017) et « communicateur expert » (F3 (formatrice, organisation privée, 10 février 2017) qui renchérit sur cette idée de transfert descendant du savoir : « Un formateur en entreprise c'est quelqu'un qui enseigne des connaissances. Quand je dis enseigne, c'est un communicateur expert, parce que le formateur a la responsabilité de présenter un contenu de façon comprise par tous de la

même façon. » En raison de sa motivation à faire passer le savoir pour que tous les apprenants assimilent le savoir formé de la même façon, ce « communicateur expert » ne peut être comparé au jardinier qui croit que chaque apprenant assimile les savoirs à sa façon. Cette posture se rapproche de celles de l'enseignant-formateur ou du professeur (Perrenoud, 1999) qui transmettent verticalement les savoirs de formation à leurs apprenants.

A3 (apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017) qualifie le « transmetteur de connaissances » comme un « leader avec la tête » et non pas un « leader avec le cœur ». Ce qui ne favorise pas une dynamique d'échange avec ses apprenants et penche davantage vers des relations descendantes avec ses apprenants : « [...] l'élève écoute, apprend, retienne » (Leclercq, 2001, p. 160). Soulignons aussi le terme « mur » (D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017) qui désigne un formateur, sous l'angle classique de celui qui enseigne aux apprenants, de façon unidirectionnelle, sans encourager le partage collectif comme le ferait un formateur médiateur (Leclercq, 1999-2001). Dans ce même esprit, D1 (directrice, organisation privée, 7 mars 2017) propose la figure de « l'intello », qui à l'opposé du « communicateur » (Martin et Savary, 1996), se rapproche de celle du théoricien (Martin et Savary, 1996), celui qui aime approfondir des connaissances et des paradigmes compliqués. Ce transmetteur de savoirs, qui forme de manière rationnelle, rappelle la figure du « pragmatique » (Martin et Savary, 1996) qui communique les connaissances afin de servir les intérêts de l'organisation. Le « pragmatique » se rapproche aussi de l'idée de « l'artiste » dépeinte par F3 (formatrice, organisation privée, 10 février 2017) qui génère du contenu de formation et gère des activations de formation de la « [...] façon la plus efficace, rapide et « sustainable », donc qui contribue à la quête de productivité de l'organisation.

D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) ajoute deux images de formateurs à notre liste : il y a soit les « généralistes », le formateur polyvalent, touche à tout ou les « formateurs hyper pointus » qui maîtrisent et forment sur un nombre

réduit de connaissances, mais qui connaissent leurs sujets de prédilection en profondeur.

Autre point à noter, même si la figure de l'artisan/orateur est plus identifiable au savoir-faire qu'au savoir-être, les propos de nos participants que nous avons retenus, ne différencient pas les types de savoirs sur lesquels les apprenants sont formés.

En résumé, pour ce qui a trait à la métaphore de l'artisan/orateur, nous réalisons que le terme « expert » est ressorti fréquemment lors des discussions avec nos participants. C'est l'image du formateur qui a été le plus mentionnée au cours des neuf entrevues. Nous croyons que ce terme traduit bien la ligne directrice de l'artisan/orateur. De plus, au chapitre 2, nous avons relevé le terme « expert » chez Bremond (2013).

« L'expert » maîtrise des savoirs spécifiques qu'il transfère à ses apprenants. « L'expert » transforme les apprenants pour combler les besoins de l'organisation. « L'expert » ne suscite pas l'autoformation ou le dialogue et l'interprétation avec les apprenants. « L'expert » est davantage un « disciple », un « examinateur » (Perrenoud, 1999) de l'organisation (Martin et Hrivnak, 2009) qu'un « maître et décideur » (Bremond, 2013), qu'un « maître de la situation » (Teil, 2004) ou un « formateur tout-puissant » (Rinaudo, 2009). Il est un acteur parmi tant d'autres (Bremond, 2013) qui contribue à la quête de productivité de l'organisation. « L'expert » est un « artiste » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017) au service de la performance organisationnelle. Nous envisageons l'artisan/orateur comme un « enseignant-formateur » (Perrenoud, 1999) et un « professeur » *ibid.* C'est un formateur « orateur » (Leclercq, 2001, p. 160) qui « pense » « qu'il faut bien travailler à l'école » *ibid.*

### 5.3.2. Le formateur en tant que jardinier

Tableau 6 : Synthèse des images du formateur en organisation selon la métaphore du jardinier de Leclercq (1999, 2001)<sup>6</sup>

| Images                                | Exemples de citations                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Le conseiller/Le conseiller-formateur | « Ici ce sont des formateurs à l'interne qui sont les conseillers, on appelle ça les conseillers, qui donnent la formation et l'accompagnement » ( <i>F2, formatrice, organisme à but non lucratif, 16 janvier 2017</i> ).                                                                                                                                                                                                     |
| Le vulgarisateur                      | « [...] bon vulgarisateur. Quelqu'un qui a beaucoup d'exemples concrets aussi [...] Il faut être capable de faire comprendre des choses même si on a un langage scientifique [...] Ça prend des exemples » ( <i>D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017</i> ).                                                                                                                                            |
| Le communicateur                      | « [...] le défi est de composer avec les intérêts personnels et les intérêts de l'organisation [...] Ça ici c'est un défi particulier parce que pour être formateur tu dois être un peu intello, mais aussi communicateur. Y'a des gens qui sont très intellos et bons pédagogiquement, mais qui ne sont pas des communicateurs. Et ça prend les trois » ( <i>D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017</i> ). |
| Le bon communicateur                  | « Faut que tu maîtrises super bien ta matière, que tu sois un bon communicateur, que tu écoutes bien, que tu puisses t'adapter. T'as beau dire « mon <i>workshop</i> c'est telle affaire », si ça marche pas pantoute, faut que tu te vires de bord » ( <i>A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017</i> ).                                                                                                           |

<sup>6</sup> Dans les propos de nos intervenants, nous désirons mentionner que comparativement à l'artisan/orateur, nous n'avons pas trouvé beaucoup d'images à classer sous la posture du jardinier. Nous y reviendrons dans le chapitre 5.

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L'accompagnateur | « Y'a aussi l'aspect de : est-ce que je devrais avoir une approche plus d'expert ou d'accompagnement ? Je t'accompagne dans ce qui te préoccupe pour t'aider à te former. Je pense qu'il faut qu'un formateur soit très au fait de ça ou que l'équipe autour de lui le soit, et de faire les bons pairages. Faire du magistral avec un groupe de professionnels qui pense tout savoir, tu vas te faire peindre dans le mur » (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017). |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Rappelons que pour Leclercq (2001) le formateur jardinier souhaite le mieux pour ses apprenants et il croit dans l'autotransformation d'un « apprenant qui construit son propre savoir, se l'approprie de façon singulière. Le formateur jardinier met en place un contexte adapté à l'apprenant qui facilite l'autocompréhension de chacun vis-à-vis des savoirs formés : inventer, modéliser, se représenter le monde par des représentations internes. Leclercq recommande que le formateur ne soit pas « le jardinier d'une agriculture productiviste, mais plutôt celui d'une agriculture écologique ou tout au moins raisonnée, susceptible d'assurer une croissance psychologique optimale » (Leclercq, 2001, p. 132). Par exemple, il cultive l'intuition (Weinstein, 2013) ou la résilience émotionnelle (Ades, 2010) chez l'apprenant au lieu de propager des savoirs instrumentaux qui ne servent qu'à l'assouvissement de l'agenda de l'organisation.

Dans ce même esprit, Martin et Savary (1996, p. 61) parlent du formateur en tant qu'éducateur : ce qui le motive, c'est aider ceux que la vie n'a pas favorisés. Ses dispositifs favorisés sont la recherche de l'insertion pour les personnes ». La vocation de l'éducateur est de faire en sorte que les apprenants aient la même qualité d'apprentissage, de faire en sorte que chacun sont inclus, que chacun visualise et comprend à sa façon les savoirs enseignés. Le formateur jardinier vise aussi cette insertion des apprenants en les rendant autonomes vis-à-vis de leurs apprentissages ; il

croit dans l'importance de favoriser l'autotransformation de leurs apprenants (Leclercq, 2001).

La métaphore du jardinier se décline dans les images du formateur recueillies dans les propos de nos participants. F2 (formatrice, organisme à but non lucratif, 16 janvier 2017) réfère à l'image du « formateur-conseiller » comme celui qui forme et accompagne les apprenants, pour qu'ils deviennent indépendants à travers leurs propres apprentissages et l'acquisition ou le renforcement de compétences et de connaissances.

Les jardiniers sont de « bons communicateurs » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017) qui ont bien intégré le contenu sur lesquels ils forment, mais pas dans le même sens que « l'expert communicateur » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017) que nous avons attribué à la métaphore de l'artisan/orateur. Ces « bons communicateurs » écoutent et ils s'adaptent à leurs apprenants et aux dirigeants si quelque chose ne fonctionne pas durant la formation ou pour faire suite à de la rétroaction reçue. Cet échange fait en sorte qu'ils ne sont pas que des artisans/orateurs lorsqu'ils transmettent leur contenu (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017). Nous opposons le terme « intello » associé précédemment à l'artisan/orateur à celui du « bon communicateur » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017) qui s'ajuste aux apprenants.

Les jardiniers peuvent aussi être des « vulgarisateurs » (D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017) qui utiliseront des « exemples concrets » (Leclercq, 2001) afin « [...] de mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose de lui-même » *ibid.* Ils préconisent une approche d'accompagnement au lieu de se présenter comme des experts. Ils sont réceptifs à ce que les apprenants ont besoin pour leur permettre de réaliser des apprentissages et de s'approprier les savoirs de formation. Comme le dit A2 (apprenant, organisation publique, 25 avril 2017), à certains stades de sa carrière, le formateur décide s'il doit se présenter en tant qu'« expert » ou en tant qu'« accompagnateur ».

En somme, le jardinier ne cherche pas à convaincre. Le jardinier veut que l'apprenant grandisse en s'affranchissant et en s'émancipant durant la formation. Le jardinier écoute dans l'optique de cultiver les besoins de ses apprenants. Le jardinier accompagne au lieu d'être le « propriétaire de la connaissance » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017) ou « l'expert de cette connaissance » *ibid.* ; il n'est pas un « mur » (D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017), un « spécialiste » *ibid.* ou un « connaisseur » *ibid.* Il est aussi un « thérapeute » (Martin et Savary, 1996) qui penche vers le développement personnel de ses apprenants *ibid.* au lieu d'être strictement un disciple engagé (Martin et Hrivnak, 2009) de l'organisation. Le jardinier est un conseiller qui vise à faire grandir ses apprenants au lieu de réduire son rôle à celui d'un professeur.

### 5.3.3. Le formateur en tant que médiateur/interprète

Tableau 7 : Synthèse des images du formateur en organisation selon la métaphore du médiateur/interprète de Leclercq (1999, 2001)

| Images                   | Exemples de citations                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L'agent communicationnel | « [...] le formateur comme agent communicationnel, comme espace ou forum de discussion pour réfléchir l'organisation ensemble, avec tout ce que ça peut amener de bien comme de fissure, c'est là » (F1, <i>formateur organisation publique</i> , 11 janvier 2017). |
| Chef de cuisine          | « Le formateur qui va être formateur de tout : <i>wrong world</i> . De savoir travailler avec tout le monde pour faire une recette                                                                                                                                  |

|                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                          | intéressante. C'est ça un formateur. Ça va être un chef de cuisine » ( <i>F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017</i> ).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Accompagnateur/guide/développeur de compétences/« Expert dans son domaine, mais qui ne se présente pas comme un expert » | « C'est un accompagnateur. Un guide. Un développeur de compétences. Oui, il est expert dans son domaine, mais ne se présente pas comme un expert. Il se présente comme quelqu'un qui va les aider à coconstruire des nouvelles compétences » ( <i>D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017</i> ).                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Les gens de relation                                                                                                     | « Oui, c'est plus des gens de relation. Ça dépend. L'enjeu, ça va être la robotisation de la formation, garder ce contact et cette relation qui sont importants » ( <i>D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017</i> ).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| L'accompagnateur                                                                                                         | « Je pense qu'il faut qu'un formateur soit très au fait de ça ou que l'équipe autour de lui le soit, et de faire les bons pairages. Faire du magistral avec un groupe de professionnels qui pense tout savoir, tu vas te faire peindre dans le mur. Arriver en accompagnateur, tu peux te faire avoir aussi parce qu'ils vont penser que t'es incompetent, donc c'est ça moi qui me préoccupe plutôt que juste le contenu. Parfois les gens sont trop préoccupés sur la qualité du contenu et pas assez sur la qualité de la transmission de ce contenu » ( <i>A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017</i> ). |
| Le leader avec le cœur                                                                                                   | « Je dirais un leader avec le cœur. Pas avec la tête. Avec le cœur. Une bonne empathie avec le groupe et là on peut arriver à quelque chose d'intéressant. Parfois, en laissant même nos priorités. Moi je l'ai déjà fait comme je vous dis ; j'étais formatrice. Parfois, je laissais tout                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>le contenu là et je travaillais avec le monde et leurs besoins. Je vous parle en psychologie dans le besoin d'eux comment eux étaient des éducateurs qui avait trop de questions, trop de difficultés et moi j'étais là pour les aider. Tout notre contenu était là. Et j'ai pris toutes les questions, tous les besoins et j'y vais à partir de ce qu'eux avaient besoin. C'est là qu'on peut vraiment former les gens. Sinon on est simplement transmetteur de connaissances » (A3, apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).</p> |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Revenons à Leclercq (2001) qui compare le formateur médiateur à un interprète qui « [...] favorise une activité d'intercompréhension (p. 160) » entre les apprenants. Le médiateur coconstruit les connaissances dans les interactions entre les apprenants, dans « [...] l'activité communicationnelle » (p. 164). Dans les propos de nos interviewés, nous retrouvons cette métaphore du formateur associée à la communication de groupe, au leadership humain, à l'accompagnement et au développement de compétences chez l'apprenant.

Le formateur médiateur se situe dans l'échange ; il est celui qui encourage le dialogue. Les médiateurs sont des « gens de relations » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) ; des acteurs sociaux. Pour le meilleur et pour le pire, le médiateur est un « agent communicationnel » (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017) qui est comparé à « [...] un espace ou forum de discussion pour réfléchir l'organisation ensemble, avec tout ce que ça peut amener de bien comme de fissure » *ibid.* Il est un « chef de cuisine » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017) qui prend le temps nécessaire pour communiquer avec ses apprenants ; il n'est pas un « formateur traditionnel » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) qui forme de façon verticale. Ce « chef de cuisine » *ibid.* travaille « [...]

avec tout le monde pour faire une recette intéressante » *ibid.* En réfléchissant l'organisation avec les apprenants, les médiateurs risquent d'exposer des lacunes organisationnelles; se faisant il peut déranger le pouvoir établi. En ce sens, le médiateur nous rappelle le « militant » (Martin et Savary, 1996) qui utilise la formation comme vecteur pour faire bouger les choses ou le « formateur trop militant et rédempteur des causes bloquées » (Mairesse, 2014, p. 3) qui en déplaçant trop d'air, se heurte à l'autorité.

Du point de vue du savoir transmis par le formateur, on parle davantage de savoir-être et de développement des compétences que de savoir-faire. Dans le même sens, D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) utilise les termes « accompagnateur », « guide », « développeur de compétences » pour définir un formateur qui « co-construit des nouvelles compétences avec ses apprenants » *ibid.* A2 (apprenant, organisation publique, 25 avril 2017) nuance le terme « accompagnateur » ; ce rôle peut se retourner contre le formateur si les apprenants croient que ce type de pratique démontre une faiblesse ou de « l'incompétence ». D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) croit que le formateur doit être un « expert dans son domaine, mais qui ne se présente pas comme un expert » *ibid.* ; un formateur accessible, empathique avec ses apprenants en opposition au formateur épris d'un sentiment de supériorité : un « mur », un « expert », un « spécialiste », un « connaisseur » ou tout autre terme que nous avons repérés pour étoffer la métaphore de l'artisan/orateur. Il est principalement un « leader avec le cœur » qui préserve un côté humain dans ses relations plutôt qu'un « leader avec la tête » qui propage strictement des savoirs pour pourvoir à une quête de pouvoir personnelle ou de performance organisationnelle : « C'est là qu'on peut vraiment former les gens. Sinon on est simplement transmetteur de connaissances » (A3, apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017). Le médiateur est un « accompagnateur de changement » (Faulx, 2010-2011, p. 4) qui a « un souci permanent de développement de ces compétences, de réflexion, de remise en question et de partage des savoirs et

pratiques ». « L'accompagnateur de changement » (Faulx, 2010-2011) fait écho à « l'accompagnateur », au « guide » et au « développeur de compétences » de D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017).

Nous considérons également le médiateur comme un « formateur-intervenant » (Fillietaz, 2009), car il prône des relations symétriques avec ses apprenants qui lui permettent de réaliser de la médiation entre les besoins des apprenants et ceux de l'organisation. Cette idée du « formateur-intervenant » (Fillietaz, 2009) colle bien à l'image du « leader avec le cœur » (A3, apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017) qui met de côté ses objectifs personnels et qui travaille « avec le monde et leurs besoins » *ibid.*

En résumé, pour nos participants, le formateur médiateur est un acteur relationnel qui encourage la discussion de groupe au détriment de la transmission de savoirs en solo. Des traits comportementaux chez lui comme l'empathie favorisent l'accompagnement au lieu de la transformation de l'apprenant par des savoirs instrumentaux. Par contre, il doit prendre garde à ce que sa posture de médiateur ne penche vers celle du « militant » qui brusque les instances de pouvoir dans l'organisation, et qu'il devienne un paria pour les dirigeants de l'organisation.

#### 5.3.4. Le formateur artisan, jardinier et médiateur

Nous allons maintenant aborder les images qui proviennent des propos de nos participants qui à notre avis, se classifient dans plus qu'une des métaphores de Leclercq (1999, 2001). Nous ne sommes pas étonnés que certaines images puissent se transposer dans plus d'une métaphore, car comme le souligne Leclercq (2001, p. 164), un formateur se définit par plusieurs métaphores à la fois :

Si une posture d'analyste invite à décomposer l'activité de communication pédagogique pour comprendre sa spécificité, la posture de formateur invite à la recomposer pour agir de manière pertinente. C'est ce double processus qui permet de jouer à bon escient, de manière non exclusive et sans aveuglement, les rôles d'orateur, de jardinier et d'interprète.

Dans plusieurs citations, une conception latente de théâtralité du formateur pourrait s'appliquer aux 3 métaphores de Leclercq (1999, 2001). Le formateur qui est en avant d'une classe, et qui livre une performance. Le formateur qui fait figure de « clown en avant » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017). Il est parfois « diva » selon F1 (formateur, organisation publique, 11 janvier 2017) et D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017), une « diva » qui agit en grande partie en fonction de ses propres intérêts, et il est parfois une « grande gueule » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) : un formateur avec une voix forte, et qui l'utilise pour revendiquer sa place dans l'organisation. On le considère parfois comme une « vedette » (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017), en raison de son expertise ; il est « l'expert » *ibid.*, et ce statut flatte son égo. En tant que *performer*, il aime être le centre d'intérêt. D3 (directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017) qualifie de « spécialiste » et de « connaisseur » certains formateurs « qui sont imbus d'eux-mêmes », ce qui peut parfois s'appliquer à la « diva », à la « vedette » ou à la « grande gueule » qui sont énoncées plus haut.

Selon A2 (apprenant, organisation publique, 25 avril 2017), il y a aussi les formateurs « gourous » ou « démagogues » qui ne maîtrisent pas les savoirs ou qui transmettent des savoirs erronés. Ce type de formateur ne se classe pas dans la métaphore de l'artisan/orateur qui transmet la connaissance objectivement et avec rigueur, car il « maîtrise et exprime » incorrectement « ce qu'il dit » (Leclercq, 2001).

Selon F3 (formatrice, organisation privée, 10 février 2017), d'un point de vue organisationnel, les formateurs peuvent être des « conseillers », « des consultants », des « alliés » qui justifient leur valeur à la direction de l'organisation, qui aident à déterminer ce qui est fructueux ou non en ce qui a trait à la formation, et qui offrent leurs recommandations aux dirigeants de l'organisation. Dans ce contexte, le terme symbolise davantage une relation directe entre le formateur et les dirigeants. Il est « quelqu'un de stratégique » (formatrice, organisation privée, 10 février 2017) qui peut faire une différence en communiquant avec divers acteurs de l'organisation et qui peut participer à une remise en question de l'organisation avec les apprenants et avec les dirigeants.

Le formateur peut déranger et représenter une « menace » (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017) s'il déstabilise les jeux de pouvoir dans l'organisation. Il peut être « déconstruiseur » *ibid.* de l'autorité établie. Il est parfois « un éléphant dans un magasin de verre » *ibid.* Cette idée d'un formateur, qui évolue à contre-courant, peut rappeler le militant de Martin et Savary (1996) qui désire faire bouger les choses dans son organisation ou le formateur « trop militant et rédempteur » (Mairesse, 2014).

En résumé, cette dernière section nous a permis d'aborder une nouvelle dimension du formateur ; le côté plus théâtral et le côté plus égotique de celui-ci. Nous avons aussi abordé l'idée de formateurs qui ne connaissent pas leur matière et qui transmettent des contenus erronés. De plus, nous avons repéré des images qui signalent que le formateur est un ambassadeur stratégique de l'organisation, son « allié », mais qui peut aussi déconstruire le pouvoir : « une menace » et un « éléphant dans un magasin de verre ».

#### 5.4. Cultiver les valeurs de l'organisation apprenante : vers une agriculture responsable et collective

Dans cette section, nous retournons à la thématique de l'organisation apprenante à la lumière des données recueillies lors de nos neuf entrevues. Plus spécifiquement, nous traitons de la responsabilité partagée de la formation dans les organisations. Ce thème est revenu régulièrement durant nos entretiens avec les participants à cette recherche.

Sur ce sujet, rappelons qu'une organisation apprenante véhicule les valeurs suivantes comme fer de lance : une volonté d'apprendre des individus qui composent son collectif de travail, une culture qui valorise et qui encourage les apprentissages collectifs ainsi qu'une organisation qui opte pour le développement des compétences de ses individus (professionnalisation et savoir-être) plutôt que sur leur qualification (savoir-faire) (Laflamme, 2012). Comme énoncé dans le chapitre 2, l'émergence d'une culture apprenante dans une organisation est d'une part la responsabilité des dirigeants qui devraient fournir aux salariés de nouvelles occasions de développement de leurs compétences qui vont au-delà du savoir-faire (Conjard et Devin, 2004). D'autre part, l'apprenant devrait aussi idéalement « vouloir » apprendre et développer ses compétences (Conjard et Devin, 2004), ce qui à notre avis, démontre qu'il est en grande partie responsable de son propre cheminement professionnel et de sa formation. En résumé, pour Conjard et Devin, (2004), l'apprenant est plus susceptible de contribuer à une culture apprenante s'il détient les connaissances nécessaires, s'il désire apprendre et si les dirigeants et l'organisation lui offrent des occasions d'apprentissage. Comme l'a si bien exprimé D3 (directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017), l'organisation n'est pas l'unique responsable de la formation des apprenants ; ces derniers sont également responsables de leur formation : « Je pense que c'est une responsabilité partagée ».

Pour F3 (formatrice, organisation privée, 10 février 2017), la responsabilité de la formation n'est pas que du ressort de l'organisation et de ses dirigeants. F3 reconnaît que l'apprenant doit aussi être proactif pour « s'éduquer » ou pour exprimer aux dirigeants ce dont il a besoin pour se développer.

« Je dirais que la formation devient de plus en plus la responsabilité individuelle de l'employé [...] Je pense pas que c'est l'entreprise qui a l'obligation de toujours amener à l'employé ce qu'il a besoin au moment où il en a de besoin de façon anticipée. Ça a aucun sens. Un employé doit prendre charge de sa carrière et aller chercher ce qu'il a besoin pour réussir. Ça c'est une formation pour moi » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017).

« Je dirais l'employé dans la mesure du possible doit être proactif pour s'éduquer elle-même lorsque l'information est disponible. Lorsqu'elle ne l'est pas, l'employé doit dire ce qu'il a besoin » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017).

D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) affirme que dans la politique de formation de son organisation, que ses employés devraient être « acteurs de leur propre formation ». Quand les employés ne cherchent pas à se former, ce comportement la déstabilise. En effet, D1 croit à la croissance de ses employés, et elle s'attend qu'ils aient la volonté de rechercher des apprentissages au lieu que leur développement stagne :

« Dans ma politique de formation, il est écrit que les employés doivent être acteurs de leur propre formation [...] Mais j'ai du monde qui ont pas le goût d'aller suivre de la formation, pour toutes sortes de raison. Il faut les pousser » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017).

« Comme organisation on veut que nos employés suivent de la formation. On a une politique de formation. Et comme organisation de formation, je suis

toujours embêtée quand un formateur ne va pas suivre de formation. Il faut se développer en toutes sortes de choses » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017).

Du côté d'A1 (apprenante, organisation privée, 17 avril 2017) et d'A3 (apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017), elles certifient qu'elles ont le devoir d'identifier leurs besoins en termes de formation si elles désirent se développer professionnellement :

« Dans notre plan de développement, y'a des actions que la compagnie peut nous aider à avancer, mais que nous aussi on doit identifier. Moi pour me développer, qu'est-ce qui va faire si on décide que ce rôle je veux le faire pour plusieurs années, qu'est-ce que je veux faire pour m'améliorer ? Si j'ai des aspirations d'autres rôles, qu'est-ce que je peux faire et qu'est-ce que la compagnie peut faire pour m'amener à l'étape suivante » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017).

« Oui, pis c'est une partie de l'empowerment parce que si on le fait pas pour nous-mêmes, si on apprivoise pas notre besoin et si on est pas capable de réaliser c'est quoi notre besoin, c'est très difficile, on n'est pas intéressés. On écoute simplement. Et quand on est passif, on apprend pas beaucoup de choses. On apprend certaines choses. On est capable de répéter. Ah, mais oui, il a parlé de ça. On répète si pis ça, mais on pas introduit chez nous le contenu parce que ça nous touche pas » (A3, apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

A1 (apprenante, organisation privée, 17 avril 2017) et A3 (apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017) admettent leur responsabilité quant à leurs apprentissages. Toutes deux valorisent l'autonomie aux dépens de la passivité en ce qui a trait à leur développement personnel et professionnel.

Lors de l'analyse de nos entrevues, nous avons réalisé que la notion d'autoresponsabilisation des apprenants vis-à-vis de leur propre formation est revenue plus fréquemment que l'idée de la responsabilisation de l'organisation vis-à-vis de la formation de ses apprenants : responsabilité individuelle, proactivité, autonomie et développement en fonction d'éventuelles opportunités de carrières. Si la formation nécessaire pour combler les besoins des apprenants n'est pas disponible dans l'organisation, ils devront rechercher des apprentissages à l'extérieur de leur organisation. Des ressources d'apprentissages extérieures à l'organisation sont alors valorisées, souhaitées voir nécessaires par les apprenants comme le souligne amplement F3 (formatrice, organisation privée, 10 février 2017) :

« Formation c'est une petite affaire, c'est pouvoir faire un travail. J'apprends plus par rapport à l'entreprise et en dehors de l'entreprise à laquelle j'appartiens, qu'est-ce qui peut compléter ? Ai-je un réseau professionnel au travail, en dehors du travail ? Ça devient grand. Mais on peut contribuer à sa valeur professionnelle avec toutes ces opportunités d'apprentissages. La formation, c'est pour spécifier quelque chose qui appartient à une entreprise. Après on ajoute, on ajoute » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017).

« La formation, c'est plus que ce que tu apprends en classe, plus que lire les infos disponibles sur le site de l'entreprise, c'est également trouver à l'extérieur de l'entreprise ce que tu as besoin pour performer le mieux possible dans le rôle que t'as » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017).

D'ailleurs, pour certaines organisations, par rapport aux sujets du temps et de l'argent, il serait profitable si leurs employés se formaient de leur plein gré hors des heures de travail, mais si ce n'est pas le cas, la responsabilité retombe sur l'employeur : « Pour les organisations, ce serait donc plus simple si les employés allaient se former par eux-

mêmes le soir. Ils n'ont pas le choix, il faut qu'ils le fassent » (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017).

Selon F3 (formatrice, organisation privée, 10 février 2017), pour ce qui est de la formation donnée dans le cadre de l'organisation, celle-ci ne constitue qu'une parcelle des apprentissages que devraient poursuivre les apprenants. Selon elle, la formation est une fondation ; le reste des apprentissages, la vraie formation est un « perfectionnement au travail », « Sur le tas », avec des mentors, avec des bases d'informations ou des formations libre-service :

« On vous donne la base et le reste va être un perfectionnement au travail [...] Sur le tas, au fur et à mesure » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017).

« Dans certains rôles, c'est pas des formateurs, t'es formé à l'école dans la vie. T'arrives et on attend de toi que tu puisses faire ton travail et trouver la façon de la faire de façon autonome » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017).

« C'est à travers de l'information bien organisée et maintenue à jour que les nouveaux employés peuvent aller faire une formation plus libre-service : ils vont lire les modules d'eux-mêmes qui sont d'intérêt pour leur rôle ou ce qu'ils veulent faire, et trouvent des employés pour les guider dans leur préparation d'étude pour lire ces contenus et se préparer pour leur rôle. C'est un on-the-job training » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017).

Selon F3 (formatrice, organisation privée, 10 février 2017), le « réseautage » est une autre excellente façon d'apprendre collectivement :

« Y'a toutes sortes de façon d'apprendre et une des meilleures est le réseautage. D'une manière ou d'une autre, on se rend service un moment donné. Le monde est complexe et nos seules habiletés sont insuffisantes pour y répondre » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017).

Mais que ce soit de la formation interne ou externe à l'organisation, F2 (formatrice, organisme à but non lucratif, 16 janvier 2017) fait valoir que les organisations devraient inciter leurs apprenants à devenir autonomes quant à leur propre formation :

« Tu crées des compétences. En les créant, cette relation de dépendance que tu peux avoir entre entrepreneur et consultant va être brisée immédiatement, car tu le rends compétent, il va être capable de faire par lui-même » (F2, formatrice, organisme à but non lucratif, 16 janvier 2017).

L'autonomie de l'apprenant va de pair avec l'implication de ce dernier dans le développement des savoirs organisationnels. Comme le souligne Laflamme (2012), afin de devenir des organisations apprenantes, il est indispensable pour les organisations de considérer l'apprenant comme un acteur crucial du collectif de travail, en partie en raison de sa contribution au capital de savoirs de l'organisation. Les avantages d'impliquer les apprenants dans une culture apprenante pour les organisations sont multiples : « Ça peut aussi faire en sorte qu'on développe des nouveaux produits, des nouvelles façons de faire, des nouveaux processus » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017). Un des dispositifs mis en place pour les organisations afin d'encourager les apprenants à s'impliquer dans une culture apprenante est d'introduire ou de maintenir des mécanismes de rétroaction vis-à-vis de la formation :

« Leur voix directement, non. Peut-être un mécanisme de feedback, au mieux. Leur mécanisme de feedback doit devenir commun avant que ça attire l'attention des gens décisionnels. Ou il doit y avoir un formateur qui est capable d'interpréter ça pour les gens qui décident, et dire « voici pourquoi tu devrais t'y intéresser ». » Si les apprenants n'ont pas de voix, il doit y avoir des acteurs de l'organisation ou un système de commentaires qui permet de la faire entendre » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017).

« Et si c'était pas le cas, les employés nous le diraient. On a des sondages, une mécanique » (D2, directeur, organisation publique, 5 avril 2017).

« Disons nous c'est assez constant. Mettons quand on va préparer un meeting, ils vont nous envoyer un questionnaire en disant « avez-vous des besoins spécifiques », ils vont nous le demander. Après quand on est en meeting, après chaque journée, il y a une évaluation des divers *workshops* qu'on a fait. Est-ce que ça m'a apporté quelque chose ? Tu cliques *agree*, *strongly agree*, y'a un *common box* où tu peux dire ce qui me manque, ce que j'aurais changé ou ce que ça m'a apporté. On a ça tout le temps. On sait que n'importe quand, s'il nous manque quelque chose, que ça soit par notre gérant, qu'on s'est organisé des choses, ou avec la personne de formation au bureau, les canaux de communications sont assez ouverts pour dire « voici ce qui me manque ». Même le numéro 2 de la compagnie, au mois de décembre, y'a eu des changements organisationnels, il a pris la peine d'aller voir chacun des gens sur le terrain, un par un, s'asseoir et demander ce qu'on en pense, si on a des besoins. Même les gens du marketing, ils vont présenter leur plan, leurs stratégies, ils nous disent « s'il vous manque des outils pour votre travail, hésitez pas. » Nous c'est vraiment une culture d'entreprise qui est communication bidirectionnelle, peu importe le niveau. On a vraiment la chance que tous les niveaux sont accessibles, autant notre président, n'importe quand qu'on est en meeting, je pourrais lui écrire, lui demander de m'appeler. C'est très ouvert » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017).

Selon D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) et D2 (directeur, organisation publique, 5 avril 2017), une autre manière de réaliser de la rétroaction se trouve dans le retour en équipe des apprenants pour donner suite aux formations, et D2 amène à nouveau l'idée de sondage en association avec le retour en équipe :

« Quand les employés suivent de la formation, on s'attend à ce que, surtout la formation individuelle, qu'ils soient capables de la rediffuser à leurs collègues [...] Donc on s'attend à ce que ce soit réinvesti. Cette personne, après avoir offert cette formation à ses collègues, a offert de la formation dans la programmation sur cette question. C'est du réinvestissement » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017).

« Par après, ils remplissent un sondage et doivent faire un retour en équipe. Ça veut dire que quand on envoie quelqu'un en formation, on s'assure que ça valait la peine, si quelqu'un nous le demande on a le sondage après, et y'a un retour qui est fait au sein de l'équipe. » (D2, directeur, organisation publique, 5 avril 2017).

Par contre, selon une des apprenantes interviewées, le temps pour faire des retours en équipe manque « [...] on va participer à la formation et on revient. Ce qu'on ne fait pas parce qu'on n'a pas jamais le temps et qu'on voulait vraiment faire [...] on voulait faire une journée pour partager » (A3, apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

Selon nos participants, les sondages, les questionnaires, des formateurs qui interprètent les besoins des apprenants et les communiquent aux dirigeants, des communications ouvertes entre les apprenants et les dirigeants, des retours en équipe après les formations pour transférer des connaissances sont autant de médiums afin d'encourager la rétroaction des apprenants. Des systèmes de rétroaction dans les organisations sont en soi de bonnes initiatives afin d'apprendre auprès des apprenants. Même si les organisations ne réussissent pas à tous les coups à combler tous les besoins de formation des apprenants, F3 (formatrice, organisation privée, 10 février 2017) croit que la collaboration entre les formateurs et les apprenants est indispensable. D1

(directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) souligne que l'écoute entre les dirigeants et les apprenants est essentielle :

« On collabore avec les gens pour s'assurer qu'ils ont ce qu'ils ont besoin sans être parfait. Et la formation a lieu » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017).

« On est très à l'écoute des employés, indépendamment du syndicat. L'enjeu que ça pose, c'est qu'on est tellement à l'écoute qu'on retient pas nécessairement les idées qui nous viennent. Comme direction, on est obligés de faire des choix, et ils nous boudent » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017).

Les choix des contenus de formation des dirigeants peuvent ne pas correspondre aux attentes des apprenants et leur déplaire comme l'indiquent les propos de D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017). Selon A2 (apprenant, organisation publique, 25 avril 2017), c'est encore pire lorsque les apprenants sont sollicités et qu'aucune action n'est entreprise par la direction pour répondre à leurs demandes :

« [...] il y a un concept qu'un appelle le *survey fatigue*. Si tu consultes tes gens, soit tu fais rien avec ça ou tu fais rien avec les résultats, ils voudront pu après entrer dans tes consultations. C'est un peu pareil pour la formation. Si tu donnes des formations bidon, le monde vont y aller à reculons. » (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017).

Pour faire suite à cette dernière citation d'A2, nous nous interrogeons : est-ce que la consultation des apprenants par la direction est suffisante pour accomplir une réelle dimension collective du travail ? Si les dirigeants encouragent la rétroaction, et qu'ils ne font rien avec, est-ce seulement pour se donner une bonne conscience ? Si nous revenons à Conjard et Devin (2004), une coupure relationnelle risque de s'opérer entre les dimensions « individus », les apprenants, et « l'organisation/le management », les dirigeants si la rétroaction aboutit à une impasse. Dans cette situation, la réflexion et les apprentissages collectifs sont brimés.

De cette section, nous retenons qu'il y a une tension entre l'idée de responsabilité partagée et l'accent mis sur l'autoformation des apprenants. Les actions et le discours des organisations sont questionnables : « Nous partageons la responsabilité de la formation, *mais* tu devrais t'autoformer. » « Nous créons les savoirs organisationnels collectivement, *mais* tu devrais répondre à un sondage. » « Nous t'offrons des espaces de formation, *mais* tu dois faire des retours avec tes collègues. » Chaque gain pour l'apprenant devient une condition qu'il doit honorer pour l'organisation et une victoire de l'organisation et des dirigeants dans cette quête perpétuelle de performance. Il nous semble que cette situation est à sens unique : l'organisation tire son épingle du jeu aux dépens des apprenants. Oui aux apprentissages collectifs, mais seulement si l'organisation et ses dirigeants négocient les termes et les limites de l'échange.

### 5.5 Le formateur-cultivateur : à la racine des valeurs d'une organisation apprenante

Dans la section 4.3, nous avons classé les images des formateurs puisées dans les neuf entrevues de nos participants suivant les métaphores de l'artisan/l'orateur, du jardinier et du médiateur/interprète de Leclercq (1999, 2001). À la lumière des données recueillies sur le terrain et des caractéristiques de l'organisation apprenante, nous

proposons dans cette dernière section du chapitre 4 de développer une quatrième métaphore, de notre propre cru : celle du formateur-cultivateur ; un acteur de la formation qui cultive les valeurs d'une organisation apprenante. Nous considérons que cette tentative d'élaborer une quatrième métaphore sera l'une des contributions majeures de notre recherche. Nous avons développé cette quatrième métaphore (voir tableau 7, ci-dessous) à partir de la littérature sur les organisations apprenantes que nous avons soulignée au cours du chapitre 2. Pour la vision de la formation du cultivateur, nous nous sommes basés sur les trois dimensions clés de Laflamme (2012, p. 40) : la motivation à apprendre, les apprentissages collectifs et la logique de professionnalisation. Pour la vision de la métaphore du formateur-cultivateur de valeurs d'une organisation apprenante, nous avons repris certains éléments de Lafranchise (2012) qui se basent sur les trois facteurs de transferts de connaissances de Larouche (2006) et d'autres de Laflamme (2012) qui ont un ascendant direct sur la culture d'une organisation apprenante : ceux qui concernent l'apprenant, ceux qui portent sur le programme de formation et sur ses savoirs et ceux reliés à l'environnement de travail. Ces éléments ont été contrastés aux propos de nos participants. Le tableau 7 ci-dessous résume les idées principales de la métaphore du formateur-cultivateur.

Tableau 8 : Le formateur-cultivateur (réalisation personnelle)

| <b>Métaphore</b>                   | <b>Le cultivateur (de valeurs de l'organisation apprenante)</b>                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Vision de la formation</b>      | Former c'est être un agent liant, agile et à l'écoute des besoins des acteurs de la formation et de l'organisation, qui cultive la motivation à apprendre des apprenants, les apprentissages collectifs et la logique de professionnalisation (Laflamme, 2012).    |
| <b>Vision du rôle du formateur</b> | Favoriser les facteurs suivants : la volonté à apprendre des apprenants, le développement de leurs compétences, leurs habiletés cognitives, leurs sentiments d'efficacité personnelle, les apprentissages collectifs, le climat organisationnel de transfert et la |

|               |                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | culture d'apprentissage (Larouche, 2006 repris par Lafranchise, 2012).                                                                                                                                             |
| <b>Images</b> | Agent liant, acrobate, leader avec le cœur, celui qui ouvre le dialogue, celui qui est à l'écoute, qui a du vécu à partager, un éveilleur de compétences et de connaissances et qui est un exemple de savoir-être. |

Qu'entendons-nous premièrement par « agent liant » lorsque nous décrivons notre cultivateur ? Un agent liant est au centre des dirigeants et des apprenants. Rappelons Katz (2010, p. 72) qui dit que les formateurs occupent une place de prédilection afin de comprendre les dynamiques de groupe dans l'organisation. Évidemment, être un agent liant comporte une charge politique : « Un agent liant... Là on rentre dans une sphère très politique de l'organisation » (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017). Si le formateur est un « agent liant », au mieux de ses capacités, il devrait tenter de servir autant les intérêts de l'organisation que ceux des apprenants. Oui, il est recommandable qu'il fasse grandir les compétences de ses apprenants, mais en contrepartie, il doit aussi nourrir « [...] la capacité à apprendre de l'organisation » (Laflamme, 2012, p. 40). Toujours selon Laflamme (2012), il ne faut pas oublier que l'organisation apprenante suggère la quête de productivité : « [...] la capacité à apprendre d'une organisation constitue sa principale source de compétitivité » *ibid.* En conséquence, le formateur doit tenter de demeurer le plus impartial possible et répondre idéalement autant aux besoins de l'organisation que de ses apprenants. Ceci est plus facile en théorie qu'en pratique : « [...] il doit aussi faire le lien avec les besoins de l'entreprise et de l'apprenant » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017).

Deuxièmement, nous avons aussi dit que le cultivateur doit être agile afin de s'ajuster aux contextes organisationnels et sociaux en perpétuelle évolution, un « acrobate » en soi : « Un formateur doit aussi être capable de travailler sans filet [...] Et qu'ils soient

aussi un peu du Cirque du Soleil. Capables de faire des acrobaties. Des seniors, généralement, quand t'es habitué à ce type de formation là, t'es capable de faire quelques pirouettes et d'y arriver » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017). Cette agilité et sa capacité à effectuer des acrobaties lui serviront autant pour répondre aux besoins de l'organisation et des divers acteurs de la formation en effectuant une lecture adéquate des contextes organisationnels :

« Capable de s'adapter » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017).

« [...] Capable de souplesse. Il faut qu'il ait du contenu. C'est ça. Quand je dis souplesse, c'est qu'un moment donné, t'as prévu faire ça, mais tu te rends compte que tout le personnel l'ont facilement, peux-tu aller plus loin » (D2, directeur, organisation publique, 5 avril 2017).

« [...] tu puisses t'adapter. T'as beau dire « mon *workshop* c'est telle affaire », si ça marche pas partout faut que tu te vires de bord » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017).

« Je pense qu'il faut que ce soit une personne qui est soit capable de s'adapter au contexte ou qui soit est capable de bien lire les contextes et choisir ceux qu'il est bien dedans [...] Fak l'idée c'est est-ce que t'es capable de retomber sur tes pieds rapidement » (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017).

Les citations précédentes confirment l'importance de la souplesse et de l'agilité du formateur dans le contexte de la formation organisationnelle. C'est d'ailleurs une caractéristique du formateur qui est revenue explicitement à sept reprises durant nos entretiens. L'agilité du formateur, cette rapidité d'adaptation est primordiale dans une réalité qui change aussi vite que celles des organisations. Ceci est d'autant plus vrai durant la formation lorsque le formateur interagit avec ses apprenants, par exemple,

dans la salle de formation. Si le formateur s'adapte à ses apprenants et à leurs besoins, il favorise à la fois leur motivation à apprendre (Laflamme, 2012), leur « vouloir » (Conjard et Devin, 2004), les apprentissages collectifs et la professionnalisation de ses apprenants (Laflamme, 2012).

Si une organisation apprenante valorise les apprentissages collectifs (Laflamme, 2012, et Lafranchise, 2012), un terreau fertile pour ces apprentissages se retrouve dans le contexte de la formation. Pour F1 (formateur, organisation publique, 11 janvier 2017), il s'agit alors de « [...] réfléchir l'organisation ensemble », et cette réflexion se fait en partie avec un formateur qui développe un climat propice à l'apprentissage :

« [...] développe ton climat et tu vas avoir des alliés extraordinaires pour travailler. On est capable de transformer une formation en petite communauté de pratique sans avoir l'air trop cave et ça se passe bien. Et ils sont contents parce que souvent ils sont spécialistes de quelque chose ces gens-là. Quand tu arrives dans une organisation, c'est pas des caves. Ils la vivent leur organisation, la réfléchissent » (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017).

« C'est quelqu'un qui est capable de travailler en même temps sur un climat favorable et qui va être excellent dans son contenu. Si t'as pas de contenu, tu vas leur faire passer un beau moment... C'est vraiment un bel équilibre entre le climat et le contenu. Ça engendre ta capacité à t'adapter aux apprenants et aux situations » (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017).

Ce climat de formation favorable à l'apprentissage dont parle F1 (formateur, organisation publique, 11 janvier 2017) nous rappelle le deuxième et le troisième facteur de transfert de connaissances de Larouche (2006) repris par Lafranchise (2012) qui influencent le développement d'une culture organisationnelle, ceux reliés au programme de formation : « les caractéristiques du formateur » et « le respect des

principes d'apprentissage » (Lafranchise, 2012, p. 23) et ceux qui touchent à l'environnement de travail : « l'encadrement », « le soutien » et « la culture d'apprentissage » *ibid.*

La relation formateur/apprenant est un facteur important qui influence le climat de la formation. L'attitude et les comportements, que le formateur préconise, ont une influence directe sur « la motivation et l'attitude » (Lafranchise, 2012, p. 23) de l'apprenant, sa volonté à apprendre et à partager ses connaissances et évidemment, sur la qualité du « climat organisationnel de transfert » *ibid.* Si la relation entre les apprenants et le formateur est aride, il y a des chances que le climat durant la formation soit en carence et que la qualité des apprentissages collectifs et individuels soit affectée :

« Un bon formateur c'est un formateur qui est capable de créer une relation avec son groupe ou la personne qu'il forme. Après y'a une meilleure chance que le message passe » (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017).

Au-delà d'un formateur qui soigne des relations structurantes avec ses participants, nous avons relevé dans les propos de nos participants d'autres caractéristiques chez le formateur qui alimentent et bonifient la relation formateur/apprenant :

« Excellent formateur en entreprise, adorer les gens. Ensuite, adorer l'entreprise [...] Mais on doit être capable de connecter avec les gens » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017).

« Je pense qu'il faut qu'il soit dynamique » (D2, directeur, organisation publique, 5 avril 2017).

« Faut que tu sois dynamique et ouvert sur le monde » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017).

« [...] un bon formateur c'est un formateur qui est capable de créer une relation avec son groupe ou la personne qu'il forme [...] Mais cette ouverture à l'autre ça va de pair avec cet intérêt de comprendre... Il faut qu'il y ait un équilibre entre le contenu et la relation » (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017).

Selon les dires de nos participants, le formateur devrait idéalement démontrer les traits de personnalité suivants : sociabilité, dynamisme, souci des personnes, l'ouverture et le désir de comprendre ses apprenants. Il aspire à développer des relations interpersonnelles qui permettent l'éclosion d'un climat qui catalyse les apprentissages. Quelles sont d'autres caractéristiques du formateur qui favorisent le climat et la relation de groupe ?

« T'as empathie [...] Ça prend un sens de l'humour et de la dérision » (D1, directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017).

« C'est sûr qu'à la base, d'avoir un certain charisme ou éloquence, ou d'être beau, ça va aider. Mais vu que c'est pas donné à tout le monde, parce que la vie est pas si juste, y'a vraiment la sensibilité qu'on peut avoir à l'autre devant nous. L'aspect d'empathie. Être capable, pas de t'abaisser à l'autre personne, mais de comprendre où la personne est [...] Et aussi y'a toute la rapidité d'esprit » (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017).

« Elle était excellente [...] si humaine, si empathique et très comique en même temps » (A3, apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

« Je dirais un leader avec le cœur. Pas avec la tête. Avec le cœur. Une bonne empathie avec le groupe et là on peut arriver à quelque chose d'intéressant. Parfois, en laissant même nos priorités [...] C'est là qu'on peut vraiment former les gens » (A3, apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

À travers les propos ci-dessus, nous constatons que le formateur-cultivateur devrait être le plus possible, un exemple en matière de savoir-être afin de communiquer avec ses apprenants. Voici quelques caractéristiques du formateur dont font mention nos participants que nous attribuons au cultivateur, qui contribuent au renforcement de la relation avec les apprenants et à une alternative à une simple transmission de savoirs : les guider, les accompagner et les supporter dans la cultivation de leurs compétences. Un cultivateur serait vulnérable, sensible, humain, humble, capable d'autodérision et doté d'un sens de l'humour. Durant les entrevues, l'empathie est un trait de caractère qui a été repris par quatre de nos participants ; cette capacité de s'identifier aux émotions d'autrui. Toutes ces qualités participent à la construction d'une relation de confiance nécessaire pour jeter les fondations d'un climat d'apprentissage. Si les apprenants ont confiance, ils risquent davantage de se confier et de communiquer. On ne parle plus de transfert unidirectionnel de savoirs dans l'optique de transformer l'apprenant pour le préparer aux tâches de son r, voir la métaphore de l'artisan/orateur (Leclercq, 1999, 2001), mais de conversations qui peuvent mener à l'éclosion des compétences chez l'apprenant, et donc de le professionnaliser (Laflamme, 2012).

D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) insiste sur l'importance du dialogue de groupe durant les formations, et le formateur est en grande partie l'instigateur de cette communication ouverte :

« Oui, souvent des formations, mais souvent des débats politiques, sociopolitiques. Ce qui est important, c'est que les gens échangent des idées et réfléchissent » D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017)

Dans les organisations apprenantes, Senge (1990) stipule que l'on incite les membres de l'organisation à partager leurs connaissances avec le collectif. Nous croyons que l'un des meilleurs moyens de partager est par l'entremise de discussions et l'ouverture au dialogue. Dans les trois métaphores de Leclercq (1999, 2001), la figure du formateur médiateur/interprète est celle qui se rapproche le plus de cette posture, car sa théorie de la formation est dialogique : « [...] le savoir se « passe » dans l'interaction avec soi-même ou avec d'autres » (Leclercq, 2001, p. 160). Cet objectif « d'intercompréhension », nous rappelle les apprentissages collectifs, l'une des trois dimensions clés de Laflamme (2012) que devrait cultiver une organisation apprenante. C'est pourquoi nous nous sommes réapproprié la valorisation du dialogue par le formateur-cultivateur comme un élément clé dans l'agriculture de l'organisation apprenante.

Afin de favoriser les dialogues, l'un des meilleurs atouts pour le cultivateur, selon nos répondants, réside dans la qualité de son écoute :

« À l'écoute de son groupe » (D2, directeur, organisation publique, 5 avril 2017).

« Quelqu'un qui est à l'écoute. Il faut être à l'écoute. Un formateur peut-être qu'on se dit qu'il est là pour parler, mais pour moi, c'est pas ça. C'est ça. Être à l'écoute » (D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

« [...] quelqu'un qui soit vraiment à l'écoute. Parce que c'est beau juste donner des concepts, mais si t'écoutes pas les besoins, de trouver diverses manières de les faire passer » (A1, apprenante, organisation privée, 17 avril 2017).

« [...]c'est une personne qui avait l'air d'être réellement à l'écoute de nos besoins spécifiques, et ça a permis aussi de s'adapter dans son matériel et de nous donner des exercices en lien avec nos situations réelles, et non juste des cas fictifs. Y'avait l'aspect de l'interaction » (A2, apprenant, organisation publique, 25 avril 2017).

Toujours en lien avec le dialogue et l'écoute, D1 (directrice, organisme à but non lucratif, 7 mars 2017) affirme que son organisation privilégie des formations à travers lesquelles les apprenants partagent leurs expériences en groupe, à travers le dialogue. Cette approche se différencie de la vision classique de la formation, maître et étudiant : « Nous en formation on travaille avec des approches expérientielles, donc on utilise l'expérience des gens pour alimenter le groupe ». Durant la formation, le partage du vécu des apprenants serait recommandable, car c'est une manière d'apprendre collectivement des savoir-faire et des savoir-être. F2 (formatrice, organisme à but non lucratif, 16 janvier 2017) abonde d'ailleurs en ce sens :

« Les bons formateurs, c'est pas celui qui lit énormément et a tous les diplômes, c'est celui qui a eu l'opportunité et l'expérience sur le terrain, et qui va pouvoir partager et transférer, toujours dans l'optique d'éveiller ces compétences dans l'autre ».

Si le formateur-cultivateur a peu ou pas d'expérience à partager, en utilisant l'écoute et en ouvrant le dialogue, le formateur pourra solliciter les apprenants à partager les leurs pour nourrir les apprentissages communs, encore une fois par le dialogue :

« [...] bon vulgarisateur [...] Ça prend des exemples [...] Je pense que plus un formateur a du vécu, plus ça va être facile pour cette personne-là de trouver les bons exemples qui vont aller chercher les gens. Par contre, quelqu'un qui a moins de vécu va prendre les exemples des participants. Tu les fais parler et là tu travailles sur leurs exemples [...] Un bon formateur va s'ajuster, peu importe. Si tu as pas assez de vécu, tu prends le leur, si tu en as plein, ben tu le donnes » (D3, directrice, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

Si nous relions le concept du partage de vécu des apprenants et du formateur aux concepts de l'organisation apprenante et du cultivateur, nous considérons que le vécu dans les formations répond au facteur de transfert de connaissances qui aide au développement d'une culture d'apprentissage portant sur le programme de formation, ses savoirs ainsi que sur le formateur (Larouche, 2006), en particulier, au « contenu relié aux tâches de l'apprenant » (Lafranchise, 2012, p. 23). En partageant ses expériences avec ses apprenants, le formateur fait écho aux tâches que les apprenants devront effectuer. Ce partage alimente également la connexion avec les apprenants qui se disent : il est des nôtres. De plus, le partage de vécu rappelle le facteur de transfert de connaissances qui porte sur l'apprenant : « l'utilité perçue » (Lafranchise, 2012), car l'apprenant conçoit comment ce type de savoirs lui servira, ce qui le motive à apprendre (Laflamme, 2012, Lafranchise, 2012).

Pour achever notre propre définition du cultivateur, il y a une dimension clé de Laflamme (2012) que nous voulons approfondir : la logique de professionnalisation. À

la lumière des propos de nos interviewés, nous suggérons que le cultivateur est un formateur qui participe au développement des compétences et des connaissances des apprenants au lieu de seulement former des savoir-faire.

« C'est celui qui va voir à faire briller pas soi-même, mais faire briller l'autre. *Empower* ? Encourager ? Encourager et éveiller les compétences de la personne en face de toi [...] Le bon formateur est celui qui regarde comment l'autre va grandir à travers tes connaissances et ton expérience » (F2, formatrice, organisme à but non lucratif, 16 janvier 2017).

« C'est vraiment de donner le goût d'apprendre, le goût d'être averti, le goût d'approfondir ses connaissances, c'est vraiment ça un formateur » (A3, apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

« Le rôle du formateur c'est vraiment suivre la personne dans le sens de donner l'élan, d'être mieux en tant que personne et que travailleur comme un professionnel » (A3, apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017).

Le cultivateur est capable de s'effacer, de se retirer afin de placer l'apprenant à l'avant-scène dans l'optique d'éveiller ses connaissances. Le cultivateur souhaite que ses apprenants grandissent à travers sa formation. Le cultivateur désire « motiver » les apprenants à s'instruire (Laflamme, 2012 et Larouche, 2006, repris par Lafranchise, 2012). Le cultivateur veut que ses apprenants deviennent de meilleures personnes. Le cultivateur forme pour que ses apprenants soient des travailleurs et des professionnels aguerris. Le cultivateur suit ainsi une logique de professionnalisation.

En résumé, nous avons repris les propos de nos participants afin de constituer notre propre métaphore du formateur-cultivateur de valeurs de l'organisation apprenante. Sa vision de la formation est basée sur la motivation à apprendre des apprenants, les

apprentissages collectifs et la logique de professionnalisation. (Laflamme, 2012). Il favorise les facteurs suivants : le développement des compétences, des habiletés cognitives, le climat organisationnel de transfert et la culture d'apprentissage (Larouche, 2006 repris par Lafranchise, 2012). Ce formateur est un agent liant, un leader avec le cœur, qui démontre des caractéristiques humaines, qui ouvre le dialogue, qui est à l'écoute, qui a du vécu, qui est un éveilleur de compétences et de connaissances et qui est un exemple de savoir-être.

## **CHAPITRE 6**

### **DISCUSSION ET CONCLUSION**

Au cours de ce chapitre, nous rappelons notre problématique, nos questions et nos sous-questions de recherche, afin d'y répondre. Nous établissons ensuite un dialogue avec notre revue de la littérature afin de valider la teneur de notre contribution aux sciences des communications et à la littérature touchant à ce champ d'études. En conclusion, nous soulignons les contributions et nous énonçons les limitations de notre recherche. De plus, nous proposons quelques pistes supplémentaires qui pourraient être susceptibles d'être explorées dans le futur.

#### **6.1 Rappel de la problématique et des questions de recherche**

En introduction, nous avons mis de l'avant l'idée que la formation dans les organisations au Québec vise davantage des savoirs instrumentaux que le développement des compétences. Nous nous sommes également interrogés à savoir si la formation est valorisée au Québec, notamment en discutant des impacts de la Loi québécoise du 1 % de la masse salariale des organisations québécoises qui doit être octroyé à la formation. Nous avons découvert qu'une majorité d'organisations préféreraient verser les sommes non investies en formation au Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, plutôt que d'utiliser cet argent pour former leurs employés.

Nous avons aussi clamé que la formation est en règle générale un médium pour pourvoir à une quête de productivité/performance intarissable. De plus, nous avons dit que le savoir de formation est instrumentalisé et que le savoir-être chez les apprenants est régulièrement négligé.

Par cette remise en question des pratiques de formation dans les organisations, du contexte organisationnel de la formation, du contenu de la formation et de l'apport du formateur à la formation, l'un de nos objectifs de recherche est de vérifier si nous pouvons insuffler un sens nouveau au rôle du formateur au-delà d'un simple transfert de savoirs, d'explorer d'autres avenues d'un point de vue relationnel et structurel. Occupant une place privilégiée entre les acteurs de la formation (Katz, 2010, p. 72), peut-il être en mesure de cultiver les valeurs d'une organisation apprenante ?

Pour donner suite à ces interrogations, notre problématique a débouché sur les questions de recherche suivantes :

*QR1 : Dans une organisation québécoise, quel rôle doit jouer le formateur pour favoriser une culture organisationnelle axée sur l'apprentissage ?*

*QR 1.1. : Quelle est la place que le formateur doit prendre dans la structure organisationnelle afin de favoriser le développement d'une organisation apprenante ?*

*QR 1.2. : Quel type de contenu doit être favorisé dans une organisation apprenante et comment ce dernier doit être communiqué ?*

*QR 1.3. : Quelles formes doivent prendre les relations du formateur avec les autres acteurs de la formation (les dirigeants et les apprenants) afin de permettre l'émergence d'une organisation apprenante ?*

Voyons comment notre recherche a permis de répondre à ces questions.

Concernant notre question de recherche principale (QR 1) la revue de la littérature des images du formateur selon Leclercq (1999, 2001), nous a permis d'établir les caractéristiques, les avantages, les contraintes et les limites des métaphores de l'artisan/orateur, du jardinier et du médiateur/interprète de Leclercq (1999, 2001).

Pour l'artisan/orateur, il n'y a pas de dialogue possible, car il est un orateur qui communique à sens unique dans l'optique de transformer l'apprenant pour combler des besoins de performance organisationnelle (Leclercq, 1999, 2001). Par le fait même, cette notion d'écoute chez le formateur est évacuée, et sans écoute, un climat d'apprentissage et des apprentissages collectifs sont difficiles à établir. Les images que nous avons associées à l'artisan brossent un portrait d'un formateur qui parfois, derrière son statut « d'expert », se croit au-dessus de tout. Avec l'artisan-orateur, nous nous situons plus dans la transmission de savoir-faire que dans les savoirs qui qualifient au lieu de savoirs qui professionnalisent et qui développent les compétences des apprenants. Pour ces raisons, nous ne croyons pas que l'artisan/orateur favorise une culture organisationnelle axée sur l'apprentissage.

La métaphore du jardinier commence à se rapprocher à l'image d'un formateur qui favorise une culture organisationnelle axée sur l'apprentissage. Tel que l'artisan/orateur, il vise la transformation de l'apprenant, mais en établissant un contexte de formation qui aidera l'apprenant à s'expliquer quelque chose par lui-même (Leclercq, 1999, 2001). C'est un « bon communicateur » qui accompagne, qui conseille et qui s'adapte aux apprenants et aux dirigeants, et qui compose avec les besoins des deux groupes d'acteur. Par contre, le jardinier ne se situe pas vraiment dans une approche dialogique, car il désire que l'apprenant s'approprie par lui-même les savoirs. Cette autotransformation rappelle l'autoresponsabilisation de l'apprenant, mais c'est une limite en soi, car l'autotransformation ne débouche pas nécessairement

vers des apprentissages collectifs. Le jardinier a le choix d'appuyer une agriculture productiviste ou une agriculture écologique pour garantir une croissance psychologique optimale chez ses apprenants (Leclercq, 1999, 2001). Nous croyons que le jardinier peut combler les valeurs suivantes de l'organisation apprenante : cultiver la motivation à apprendre des apprenants et, que tout dépendamment du savoir formé, encourager une logique de professionnalisation (Laflamme, 2012).

La métaphore du médiateur/interprète se rapproche plus de la vision d'un formateur qui favorise une culture organisationnelle axée sur l'apprentissage, car il est dans le dialogue avec ses apprenants afin de co-construire des connaissances, de réfléchir l'organisation collectivement et de régler des conflits même s'il risque de se heurter au pouvoir s'il est trop « militant ». En se situant dans l'activité communicationnelle, le médiateur/interprète a le pouvoir de concrétiser des apprentissages collectifs, de professionnaliser ses apprenants, de favoriser un climat organisationnel de transfert et la culture d'apprentissage dans l'organisation. (Laflamme, 2012, Larouche, 2006 repris par Lafranchise, 2012), mais nous croyons qu'il peut y avoir un autre type de formateur qui répond à notre volonté d'insuffler un sens nouveau à la formation en organisation, et qui regroupe les meilleures caractéristiques du jardinier et du médiateur.

Dans la section 4.5, nous avons élaboré les fondements d'une nouvelle métaphore ; celle du formateur-cultivateur de valeurs d'une organisation apprenante. L'image du cultivateur, qui est un agent liant, un acrobate, un leader avec le cœur, qui ouvre le dialogue, qui est à l'écoute, qui a du vécu à partager, qui éveille les compétences et qui est un exemple de savoir-être, comble les dimensions clés des organisations apprenantes (Laflamme, 2012) et les trois facteurs de transfert de connaissances qui influencent le développement d'une culture d'apprentissage de Larouche (2006) repris par Lafranchise (2012). Par l'écoute, le dialogue, son humanité et son savoir-être, il rend possible un climat organisationnel de transfert et une culture d'apprentissage et il cultive la motivation à apprendre, les apprentissages collectifs et développe des

compétences exportables chez ses apprenants. De plus, en étant un agent liant, il peut facilement répondre autant aux besoins des apprenants qu'à ceux des dirigeants. C'est pourquoi nous estimons que le formateur cultivateur est la métaphore parfaite pour cultiver les valeurs d'une organisation apprenante.

Concernant la première sous-question (QR1.1), nous réalisons que la place qu'occupe le formateur dans la structure organisationnelle est ambiguë. Nous avons certes dépeint le contexte organisationnel de la formation à travers notre revue de la littérature et les extraits de nos neuf entrevues : la quête de la performance, les facteurs temps et argent, les jeux de pouvoir, les cultures et les sous-cultures, la valeur de la formation et le double discours sur la formation. Pour faire suite à nos découvertes, nous comprenons davantage la position qu'occupe le formateur dans le contexte organisationnel ; par contre, nous nous questionnons à savoir s'il y a de la place pour une autre figure que celle de « l'artisan », en particulier dans les organisations privées. Est-ce que les figures du « jardinier », du « médiateur/interprète » ou du « cultivateur » sont envisageables dans des contextes organisationnels où la formation est instrumentalisée ? À travers les jeux de pouvoir, les discours en opposition avec les décisions organisationnelles portant sur la formation, la quête incessante de productivité afin de concurrencer, est-ce que l'on peut former autrement dans une organisation que par la transmission de savoirs instrumentaux dans l'optique de transformer les apprenants ? Nous n'en sommes pas certains. De là, l'ambiguïté dont nous parlions précédemment. Par contre, nous pensons que notre recherche ouvre la voie à des discussions sur la place stratégique que devrait occuper le formateur dans les organisations. C'est en répondant à notre question de recherche principale par la métaphore du cultivateur que nous réalisons qu'il y a matière à réévaluer la place du formateur, car comme stipulé par Katz (2010), le formateur occupe une place de choix pour comprendre les dynamiques de groupe. C'est par cette position singulière dans l'organisation que nous croyons qu'il pourra contribuer à la cultivation des valeurs d'une culture d'apprentissage. Il est l'un des seuls acteurs dans l'organisation qui peut répondre autant aux besoins des

dirigeants et des apprenants, être un allié pour les deux types d'acteurs, et qui est au cœur des savoirs. En conséquence, nous croyons fortement que sa place dans l'organisation mérite d'être évaluée pour qu'il devienne l'un des acteurs centraux de l'organisation. Un formateur cultivateur qui a une voix aidera assurément à cimenter les valeurs d'une organisation apprenante.

Pour ce qui est de la deuxième sous-question (QR1.2), dans le chapitre 1, nous avons souligné que le contenu de la formation suit davantage une logique de qualification plutôt que de professionnalisation. Certains de nos participants ont abondé en ce sens, en disant que les contenus de formation dans les organisations sont plutôt axés sur le savoir-faire que sur le savoir-être. La majorité des participants ont affirmé que le temps et l'argent ont un impact direct sur les contenus de formation, et que pour des raisons de productivité, que le savoir-faire est parfois privilégié. La plupart des participants ont souligné l'importance pour les organisations de former au savoir-être. Peut-être que c'est dû à notre échantillonnage, mais la majorité des formateurs, des directeurs et des apprenants ont affirmé que leurs organisations ne font pas que développer au savoir-faire. Selon eux, les savoir-être contribuent au développement des compétences et ils sont exportables. Nous avons émis des doutes à savoir si ce qui est vécu dans les organisations de nos participants représente l'ensemble des organisations québécoises. A3 (apprenante, organisme à but non lucratif, 4 juillet 2017) a formulé que le savoir-faire dans les OBNL est davantage fondé sur les savoir-être en comparaison avec les organisations privées qui se concentrent plus sur les savoir-faire. Nous concluons que le savoir-être devrait idéalement être favorisé dans les organisations. C'est ce que nous avons clairement compris à travers certains propos de nos participants. Il s'agit de compétences essentielles à la réalisation des tâches.

Concernant les formes que doivent prendre les relations du formateur, la réponse à la troisième et dernière sous-question (QR1.3) se retrouve dans les caractéristiques du formateur-cultivateur. Nous avons défini que le formateur cultivateur serait idéalement

un agent liant, agile et à l'écoute des différents besoins des acteurs de l'organisation, qui cultive la motivation à apprendre des apprenants, les apprentissages collectifs et la logique de professionnalisation (Laflamme, 2012). De plus, nous avons dit que le formateur « cultivateur » favoriserait également à travers ses relations avec les apprenants : la volonté à apprendre, les compétences, les habiletés cognitives, le sentiment d'efficacité personnelle, le contrôle et l'utilité perçue (Larouche, 2006 repris par Lafranchise, 2012). Le formateur contribuerait également aux apprentissages collectifs, au climat organisationnel de transfert et à la culture d'apprentissage *ibid.*

Les relations du formateur cultivateur avec les autres acteurs doivent donc se faire à travers l'écoute et à travers des communications ouvertes et humaines. Ses rapports à autrui doivent démontrer sa souplesse et son désir d'aider les apprenants et les dirigeants à satisfaire leurs besoins respectifs. En agissant ainsi dans ses relations avec les autres acteurs, le formateur cultivateur participe à l'émergence d'une organisation apprenante.

## 6.2 Nos résultats en dialogue avec la littérature

Dans cette section, nous comparerons nos résultats avec la revue de littérature explorée au cours des chapitres 1 et 2.

Commençons par relier nos données avec la littérature portant sur le contexte de la formation dans les organisations. Même si ce n'est pas le cas dans leurs organisations, nos participants ont confirmé que les organisations sont prises dans une vision capitaliste à court terme, une quête de performance incessante (Albert, 2003, Boudabbous, 2007, George et Bonneville, 2010), qui ne valorise pas des actions à long terme socialement responsables (Sagrouhn et Eglem, 2008). Comme indiqué par

Barabel, Meier et Perret (2012, voir aussi Leduc, 2015 et d'Alibert, 2017), les formations dans les organisations sont effectuées rapidement pour réduire les coûts au nom de la productivité. La totalité de nos participants a mentionné que le temps et l'argent affectent la formation, soit dans leurs organisations respectives ou à l'extérieur ; ce qui révèle par ailleurs un double discours des organisations : oui, à la formation, mais tant qu'elle ne coûte pas trop cher.

Pour ce qui touche aux jeux de pouvoir dans les organisations (Bremond, 2013, Bourdieu, 1987, George et Bonneville, 2010, Lê, 2013, Perrenoud, 1999, Teil, 2004), certains de nos participants ont relevé l'impact du formateur sur la hiérarchie, par exemple, avec des images telles que le « déconstruiseur » (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017), la « menace » *ibid.* ou encore un « éléphant dans un magasin de verre » *ibid.* En réfléchissant l'organisation avec ses apprenants, le formateur risque de déstabiliser la hiérarchie et ses jeux de pouvoir en révélant des problèmes de l'organisation. À travers ses gestes et ses communications, le formateur peut être soit un « allié à l'entreprise » (F3, formatrice, organisation privée, 10 février 2017), un disciple engagé (Martin et Hrivnak, 2009), un « acteur parmi d'autres » (Bremond, 2013), qui demeure dans les rangs, ou au contraire, un « agent de pouvoir » (Teil, 2004), un « militant » (Martin et Savary, 1996), un « formateur trop militant et rédempteur des causes bloquées » (Mairesse, 2014, p. 3) et un « agent communicationnel » (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017) qui dérange la hiérarchie établie et qui devient une « menace » (F1, formateur, organisation publique, 11 janvier 2017), un « éléphant dans un magasin de verre » *ibid.* pour ceux en position de pouvoir.

Pour la littérature sur l'organisation apprenante (Conjard et Devin, 2004, Laflamme, 2012), nous sommes encouragés parce que deux formateurs sur trois confirment qu'ils ne forment pas qu'au savoir-faire dans le cadre de leurs fonctions, mais qu'ils forment également à des savoir-être exportables qui développent des compétences. Lorsque les

trois dirigeants interviewés affirment que le contenu proposé dans leur organisation est un amalgame entre le savoir propre à l'organisation et du savoir exportable qui peut développer les compétences de leurs employés, c'est aussi une victoire en soi pour l'organisation apprenante. Nos trois dirigeants participants sont également fiers d'affirmer qu'ils valorisent la rétroaction ainsi que les retours en équipe suite à la formation même si l'une des apprenantes dit que ses collègues et elle n'ont ou ne prennent pas le temps pour le faire. Deux apprenants sur trois ont aussi confirmé que les savoirs auxquels ils sont confrontés en formation ne sont pas que reliés à des tâches de travail, mais que certaines formations renforçaient leurs compétences et leur savoir-être – un des éléments soulignés par Lafranchise (2012) en lien avec le contenu de formation qui devrait être priorisé pour cultiver une culture d'apprentissage.

Toujours à propos des organisations apprenantes, Lafranchise récupère quatre facteurs de Larouche (2006) qui ont un ascendant direct sur le développement d'une culture d'apprentissage : « la motivation et l'attitude ; les aptitudes et habiletés cognitives ; le sentiment d'efficacité personnel et le contrôle ; et l'utilité perçue » (2012, p. 23). De leur côté, Conjard et Devin (2004) établissent que l'individu est en meilleure position de contribuer à une culture apprenante s'il détient les connaissances nécessaires, s'il désire apprendre et si les dirigeants et si l'organisation lui propose des occasions d'apprentissage. Face à nos résultats, nous croyons qu'il est logique de s'attarder sur le facteur « motivation et attitude » et le « désir d'apprendre », car l'idée d'autoresponsabilisation des apprenants est revenue à maintes reprises lors de nos entrevues. La majorité de nos participants estiment que la formation des employés est une responsabilité partagée entre les apprenants, les formateurs et les dirigeants.

Nous nous sommes aussi rendus à l'évidence qu'il y a deux côtés à cette médaille, et c'est pourquoi nous avons quelques réserves à ce sujet. D'un côté, il est de bon augure que les apprenants prennent partiellement en charge le développement de leurs compétences et leur formation, mais pour des organisations et leurs dirigeants, pour

des fins de productivité et afin de sauver du temps et de l'argent, il est tentant d'encourager les employés à devenir indépendants du point de vue des apprentissages. Il y a un danger inhérent à trop compter sur les employés pour s'affranchir de leurs formations individuelles, et de ne pas leur offrir suffisamment d'occasions d'apprentissage. Conjard et Devin (2004) encouragent d'ailleurs une offre raisonnable de formations de la part des organisations afin de faire fleurir une culture apprenante. L'autoresponsabilisation des apprenants ne devrait pas aboutir en un désengagement de responsabilité des dirigeants et de l'organisation en regard à la formation des apprenants. Pour reprendre à nouveau Larouche (2006) repris par Lafranchise (2012), les organisations devraient maintenir des : « opportunités d'application des connaissances, le soutien, l'encadrement, le climat organisationnel de transfert, la culture d'apprentissage, ainsi que les récompenses et le renforcement » (p. 23).

En abordant diverses théories comme nous l'avons fait lorsque nous avons traité des organisations apprenantes, nous avons conceptualisé une nouvelle métaphore du formateur, celle du « cultivateur » des valeurs d'une organisation apprenante. Nous avons d'abord exploré l'idée que le formateur occupe une place de choix pour comprendre les dynamiques de groupe (Katz, 2010), dans le cas qui nous intéresse, pour cultiver les valeurs d'une culture apprenante telles que l'apprentissage collectif, la motivation de l'apprenant et la professionnalisation au détriment de la qualification (Laflamme, 2012). Si le formateur cultive ces valeurs, les formations qui découleraient de celles-ci pourraient convenir autant aux besoins des apprenants, que ceux des dirigeants, et dans une optique plus large, aux sociétés auxquelles contribuent ces organisations. Pour se faire, il faut que le formateur soit apte à reconnaître les opportunités, les « leviers », et à composer avec les « lacunes » et les « écueils » (Lafranchise, 2012, p. 23), et ce, à travers la quête incessante de performance, les luttes de pouvoir, des cultures organisationnelles désalignées et le double discours portant sur la formation, comme souligné par nos participants.

La majeure partie des participants à notre recherche se sont accordés pour dire que les communications ascendantes, du formateur vers les apprenants, sont de mise ; comparativement à des communications descendantes, à la relation classique maître-élève et à de la communication d'expert qui communique, à sens unique, des savoir-faire sans encourager les discussions. Pour que cette co-construction se manifeste et pour que les valeurs d'une organisation apprenante puissent se métamorphoser, être réinterprétées ou éclore, un dialogue est requis. Dans le cadre de la formation, pour que le dialogue existe, une figure telle que celle du formateur « cultivateur » est souhaitable.

Pour ce qui touche à la typologie du formateur organisationnel, nous nous sommes basés sur les trois métaphores de Leclercq (1999, 2001) pour comprendre le rôle du formateur. En voulant classifier les images du formateur, tirées des propos de nos participants, nous nous sommes aperçus que des caractéristiques s'apparentant à la métaphore de l'artisan/orateur, du formateur « enseignant » de Perrenoud (1999), qui parle pendant que ses apprenants écoutent et qui travaille en fonction de la performance organisationnelle ou de ses propres intérêts, sont revenues plus souvent que celles qui se rapprochent des autres métaphores. Nous en avons déduit qu'une majorité a rencontré la figure de l'artisan/orateur à un moment ou à un autre. Par contre, certains de nos participants ont partagé leurs expériences vécues avec un formateur qu'il considérait comme un bon formateur, possiblement un jardinier, un médiateur/interprète ou un cultivateur. C'est en construisant un dialogue entre les images du formateur puisées dans la littérature et les images tirées des propos de nos participants que nous avons pu étoffer les trois métaphores de Leclercq (1999, 2001) et élaborer notre propre définition du cultivateur.

Pour ce qui touche à la place du formateur dans l'organisation, Lungu (2011) souligne l'importance d'une collaboration entre les acteurs de la formation et Katz (2010) insiste sur la position privilégiée du formateur, entre les dirigeants et les apprenants. À maintes

reprises durant nos entrevues, nos participants ont louangé le concept d'un formateur en relation avec les autres acteurs de la formation. En décrivant un formateur cultivateur (agent liant, acrobate, leader avec le cœur, qui ouvre le dialogue, qui est à l'écoute, qui a du vécu à partager, qui éveille les compétences et qui est un exemple de savoir-faire), il y a plus de probabilité que le formateur capitalise sur cette position privilégiée dont traite Katz (2010), et qu'avec des communications ouvertes avec les autres acteurs, qu'une réelle collaboration puisse naître ou subsister et en conséquence, une mobilisation réelle des apprenants.

En résumé, nous croyons que les liens sont nombreux et forts entre notre littérature et nos données. Explorons maintenant les contributions de notre recherche.

### 6.3 Les contributions de la recherche

Le travail de recension des écrits nous a sensibilisés sur le fait qu'il y a une offre abondante de textes portant sur le rôle des formateurs et sur la formation dans les organisations. Par contre, nous nous sommes rapidement aperçus qu'il y a une opportunité de systématiser les images du formateur puisées dans la littérature afin d'explorer des perspectives nouvelles quant à celui-ci et quant à la formation en général dans les organisations. Voici la nouveauté que nous avons désiré promouvoir à travers cette recherche. Le cadre analytique, développé dans le chapitre 2 à partir des trois métaphores du formateur proposé par Leclercq (1999, 2001), de même que la proposition d'une nouvelle métaphore, celle du formateur-cultivateur, sont des apports en soi pour étudier le rôle du formateur.

L'une des forces supplémentaires de notre recherche est que nous avons aussi considéré trois des acteurs principaux de la formation : les apprenants, les formateurs et les

dirigeants. Ce faisant, nous avons brossé une image plus globale des contextes organisationnels à travers lesquels la formation se joue. Nous avons ainsi voulu qu'émergent de nos résultats des facteurs inhérents à la formation tels que les jeux de pouvoir, les communications entre les divers acteurs, etc. Tout en concentrant notre attention sur les images du formateur dans les propos de nos acteurs de la formation, l'analyse discursive que nous avons effectuée nous a aidés à cerner les enjeux reliés au rôle du formateur et de la formation dans les organisations. Dans le même sens, nous croyons que le fait d'interviewer des gens de diverses organisations (privées, publiques et à but non lucratif) a enrichi notre recherche.

Notre recherche présente aussi des contributions pratiques. Nous espérons sincèrement que notre recherche inspirera des organisations et des acteurs de la formation à opérer une réévaluation de leurs besoins en formation. À la lecture de ce mémoire, nous désirons que les organisations et leurs dirigeants se demandent s'il y a assez d'importance accordée à la formation, si elle est valorisée, s'ils forment pour les bonnes raisons avec des techniques et des contenus appropriés aux acteurs de la formation, et s'ils peuvent former autrement qu'à tout prix.

Nous estimons que nous avons couvert à travers cette recherche des pistes de réflexion très pertinentes pour les organisations. À la lumière de notre revue de la littérature et de nos données, les acteurs de la formation pourraient être tentés de reconsidérer le contexte et les contenus de la formation pour que ceux-ci répondent à un autre agenda qu'une quête de productivité. Encore plus central à nos questions de recherche, nous avons voulu que les organisations revoient le rôle que joue le formateur.

En schématisant plusieurs images du formateur et en les catégorisant suivant les métaphores de Leclercq (1999, 2001), en inventant la métaphore d'un cultivateur de valeurs d'une organisation apprenante et en attribuant à celui-ci des caractéristiques extraites des propos de nos participants, nous pensons avoir créé une grille, un outil

pertinent afin de jauger si un formateur devait s'adapter à son contexte pour être à travers ses relations et ses communications davantage qu'un artisan/orateur, un jardinier ou un médiateur/interprète (Leclercq, 1999, 2001).

Et plus que tout, nous voulons inciter les organisations à mettre en doute leurs valeurs et leurs principes de base en ce qui a trait à la formation, et de les encourager à effectuer un virage vers une agriculture des valeurs de l'organisation apprenante.

En tant que formateur dans une organisation privée, nous pouvons affirmer que nous sommes déjà en train de mettre en pratique ce que nous avons appris. Depuis le début de l'écriture de ce mémoire, nous avons lancé plusieurs projets dans notre organisation qui considère le rôle du formateur en tant que celui de « cultivateur » des valeurs d'une organisation apprenante.

Même si nous constatons que notre recherche a un grand potentiel quant à notre contribution à la recherche et à ses applications pratiques, nous connaissons aussi ses limites, et en conséquence, nous savons que des pistes de recherche futures méritent d'être explorées.

#### 6.4 Les limites de notre recherche et les pistes de recherche futures

Pour commencer, nous croyons qu'il y a des limites à notre méthodologie. Pour des raisons reliées au temps, nous avons eu accès à un échantillon réduit de neuf participants. Nous aurions pu avoir recours à une méthodologie mixte, au lieu de qualitative, qui aurait potentiellement étoffé nos résultats. Par exemple, nous aurions envoyé un questionnaire à des participants supplémentaires pour recueillir des données quantitatives qui auraient servi de compléments à nos données qualitatives. Cette

juxtaposition entre des données qualitatives et quantitatives aurait peut-être concouru à de nouvelles perspectives.

Une limite supplémentaire se situe dans la sélection de nos participants. Par souci de temps et d'avancement de la recherche ainsi que de la disponibilité des participants, nous avons eu recours à certains volontaires (A1, A2 et F3). À titre d'exemple, A1 et A2 se sont manifestés suite à une annonce sur Facebook. Dans le cas de A1 et A2, nous n'avions jamais eu de discussions au préalable portant sur la formation ou sur le rôle du formateur, donc ceci m'a permis de demeurer le plus objectif possible. Dans le cas de F3, nous avons travaillé ensemble comme formateurs dans la même organisation privée. F3 connaissait quelque peu notre position vis-à-vis de la formation dans l'organisation privée. De façon inconsciente, ceci a pu créer un certain biais de désirabilité. Malgré tout, nous avons tenté d'éviter de créer un biais de désirabilité et de demeurer le plus objectif possible en nous campant dans le rôle du chercheur et non pas du formateur.

Nous avons également relevé une limite qui est reliée au rôle du formateur. Il faut considérer que le rôle du formateur varie selon les organisations et selon leurs cultures. Par exemple, pour le besoin de notre problématique et pour ne pas nous en éloigner, nous avons choisi de nous concentrer que sur la portion facilitation du rôle du formateur : le formateur qui forme. Dans certains contextes de formation, incluant le nôtre, les formateurs agissent sur plusieurs fronts tels que la gestion de projet, la gestion de changement ou l'ingénierie de formation. Lorsque nous avons parlé de contenus et d'objectifs de formation, il a été tentant pour nous d'explorer des théories telles que celle de Leclercq (2001) sur l'ingénierie sociale et l'ingénierie pédagogique de la formation.

Une dernière limite à notre recherche est géographique. Nous avons choisi comme point d'ancrage dans notre introduction de parler de la formation et du rôle du

formateur au Québec, mais encore là, il est sûrement trop généralisé de penser que les contextes de formation sont identiques à l'extérieur de la province, dans le reste du Canada ou ailleurs dans le monde. Cet angle mondial de la formation ouvre la porte à une multitude de recherches. Par exemple, comparons le rôle du formateur dans les organisations en France versus à celui du formateur dans les organisations au Québec.

En ce qui concerne notre cadre conceptuel, une autre limite de notre recherche porte sur certaines critiques de l'organisation apprenante qui sont présentes dans la littérature et que nous avons énoncées dans la section 2.1 du cadre théorique. Résumons ces propos : il ne suffit pas de qualifier une organisation d'apprenante pour qu'elle le soit (Paquay, 2005) ; selon les perspectives à travers lesquelles les organisations apprenantes peuvent être analysées, certaines dimensions seront soulevées et d'autres occultées (Easterby-Smith, 1997) le désapprentissage n'est pas à négliger, il est aussi important que l'apprentissage (Tsang, 2017), les apprentissages individuels qui ne sont pas liés à une dimension organisationnelle, ne devraient pas être jugés comme une contribution à l'organisation apprenante (Örtenblad, 2018) : donc tout apprentissage organisationnel n'est pas apprenant nécessairement ; les théories de l'organisation apprenante présentent un biais masculin et patriarcal (Raaijmakers *et al.*, 2018). Certaines de ces critiques peuvent s'appliquer à notre recherche du fait que nous avons un parti pris, plutôt positif du développement des valeurs d'une organisation apprenante à travers la formation.

De plus, nous réalisons qu'il existe probablement une littérature plus critique et plus récente portant sur le concept du formateur à partir de laquelle d'autres catégories auraient pu émerger. À notre avis, le fait que Faulx (2010-2011) reprend Leclercq (1999 et 2001) une décennie plus tard dans un contexte de formation des adultes confirme la légitimité de choisir cet auteur et de le réactualiser. Nous savons qu'il existe une littérature qui tient compte de diverses activités formatives alternatives aux formations classiques comme l'accompagnement lié à une perspective

socioconstructiviste (Lafortune, 2008, Lafortune et Deaudelin, 2002, Lafranchise, 2010, 2012, Vygotsky, 1978), le changement émergent (Lafranchise, 2012, Scharmer, 2009, Schoonbroodt et Gélinas, 1996), le mentorat (Lafranchise, 2012, Houde, 2010, Ragins et Kram, 2007), les communautés de pratique (Lave et Wenger, 1991, Wenger, 1998) et les groupes de codéveloppement (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010, Lafranchise, 2010, 2012, Wenger, McDermott et Snyder, 2002). Ces modèles permettraient de bonifier notre analyse de données, notamment en ce qui a trait à l'élaboration de la métaphore du formateur-cultivateur de valeurs d'une organisation apprenante. Par souci de concision, nous avons eu recours aux écrits de Leclercq pour camper notre cadre théorique. Ceci dit, dans le futur, nous sommes très motivés à explorer les approches mentionnées ci-dessus.

Une limite indéniable se situe dans le fait que nous sommes formateurs en-dehors du cadre de la présente recherche. Cette dualité entre notre rôle de chercheur et de formateur pourrait laisser sous-entendre que nous n'avons pas assez de recul, de perspective critique et que ceci pourrait teinter nos résultats. Afin de demeurer le plus objectifs possible, tout au long de cette recherche, nous confirmons que nous nous sommes fait un point d'honneur de départager nos deux rôles. Nous reconnaissons la difficulté de cette démarche et le fait que nos aprioris ont pu teinter inconsciemment notre travail. Ceci dit, nous pensons que notre expérience en tant que formateur a aussi été un atout. Elle a alimenté notre curiosité, de vouloir en apprendre davantage sur notre rôle, ce qui était nécessaire afin d'approfondir notre problématique et de tenter de répondre à nos questions de recherche.

Quant à ce qui est de nouvelles pistes de recherche, deux thématiques que nous avons dû mettre de côté et qui nous intéressaient au plus haut point, mais qui auraient substantiellement altéré l'orientation de notre recherche, sont le futur de la formation et comment le rôle du formateur changera dans le futur. En tant que conclusion de la grille d'entrevue, dans le but d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion, nous avons posé

les questions suivantes : *Comment changera la formation au cours des prochaines années ? Comment changera le rôle du formateur au cours des prochaines années ?* Ces deux questions ont conduit à une panoplie de réponses qui mériteraient d'être explorées en profondeur et qui font écho à des thématiques développées dans notre projet de recherche.

En tant que chercheur, nous espérons que des semblables prendront le relai et développeront davantage notre sujet pour faire progresser la formation dans les organisations, québécoises ou à l'étranger, et pour développer des perspectives nouvelles quant au rôle du formateur dans les organisations et à sa contribution à une culture apprenante.

Pour être encore plus précis, nous souhaitons que les organisations et les dirigeants impliquent et écoutent plus les apprenants dans les décisions qui portent sur la formation. Nous voulons aussi que les contenus de formation ne servent pas qu'à préparer les apprenants aux tâches reliées à leur rôle, mais qu'ils aident aussi à les professionnaliser et à les mobiliser.

Nous désirons aussi que les formateurs dans les organisations forment de la bonne façon : qu'ils soient plus des cultivateurs des valeurs d'une organisation apprenante que des artisans/orateurs. Nous proposons des discussions entre les apprenants et les formateurs afin d'alimenter des apprentissages collectifs.

Au-delà de la quête de performance continue des organisations, qui n'ont en tête que le temps et l'argent, nous aimons penser que notre recherche va conscientiser des acteurs de la formation au fait que de la formation qui répond autant aux besoins des organisations qu'à ceux des apprenants est un gage de succès qui aide les organisations à être compétitives.

En tant que formateur, nous repartons avec un bagage incroyable qui nous aidera à former pour les bonnes raisons même si ce n'est pas une partie gagnée d'avance.

Nous aimons imaginer des organisations dans lesquelles la formation est (re) valorisée, appartient à tous les acteurs de la formation et est humanisée.

Plus que tout, nous souhaitons que les organisations ne forment plus à tout prix.

## ANNEXE A

### QUESTIONNAIRE POUR LES ENTREVUES

| <i>Thèmes</i>                                           | <i>Sous-Thèmes</i>        | <i>Questions de relance</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Accueil                                                 |                           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Présentation du chercheur</li><li>• Brève présentation du projet (rappel)</li><li>• Présentation du déroulement de l'entretien et des étapes suivantes</li><li>• Présentation des consignes sur la participation</li><li>• Présentation des dimensions éthiques (rappel)</li><li>• Vérification de la compréhension de tous ces éléments</li><li>• Signature du formulaire de consentement et de l'autorisation d'enregistrement par le chercheur et le participant à la recherche.</li></ul> |
| Introduction :<br>trajectoire de vie<br>professionnelle |                           | <b>Afin de mieux vous connaître, j'aimerais que vous me parliez un peu de vous et de votre parcours dans [le nom de l'organisation].</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                         | Parcours<br>professionnel | <b>Racontez-moi comment vous êtes arrivés au rôle que vous occupez présentement.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|                                                 |                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                 |                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles études avez-vous effectuées ?</li> <li>• Est-ce vous exerciez une autre profession avant celle-ci ?</li> <li>• Pourquoi avez-vous choisi cette profession ?</li> <li>• Qu'aimez-vous dans votre travail et dans votre milieu de travail ?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                    |
| La formation au Québec                          |                                             | <b>J'aimerais que vous me décriviez votre perception de la formation au Québec.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                 |                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon vous, quelle est la différence entre l'enseignement scolaire au Québec (cégep, université, école primaire et secondaire, etc.) et la formation en entreprise au Québec ?</li> <li>• Comment compareriez-vous la formation en entreprise au Québec aux formations en entreprise qui s'effectuent ailleurs dans le monde ?</li> <li>• Quelle valeur donnons-nous à la formation au Québec ?</li> <li>• Selon vous, quel est le futur de la formation au Québec ?</li> </ul> |
| La formation dans les organisations québécoises |                                             | <b>J'aimerais avoir votre point de vue sur votre expérience de la formation dans [le nom de l'organisation].</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                 | Le contexte de la formation en l'entreprise | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle est la place de la formation dans [nom de l'organisation] ?</li> <li>• Quelle place occupe la formation dans la culture organisationnelle ?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|  |                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle place occupe la formation dans les communications d'entreprises ?</li> <li>• Comment [nom de l'organisation] présente la formation en entreprise ?</li> <li>• Combien de formations se font par année ? Sur quels sujets ? Pour quel public ? Avez-vous un exemple ?</li> <li>• Quel est le but de la formation ?</li> <li>• Qui décide du contenu, des stratégies pédagogiques ?</li> <li>• Quelles sont les valeurs de [nom de l'organisation] ? Il y a-t-il un lien avec la formation ?</li> </ul> |
|  | Le contenu de la formation  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avez-vous participé à une formation ? Pouvez-vous me la décrire ? (contenu, type de communication, participants, buts, satisfaction, etc.)</li> <li>• Selon vous, qui bénéficie de la formation dans cette entreprise ?</li> <li>• Quel type de contenu doit être favorisé et comment ce dernier doit-il être communiqué ?</li> <li>• Quel type de savoir devrait être favorisé et comment ce dernier doit-il être communiqué ?</li> </ul>                                                                   |
|  | Les acteurs de la formation | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon vous, qui sont les personnes impliquées dans la formation de votre entreprise ?</li> <li>• Comment se passe la collaboration entre ces personnes ?</li> <li>• Qui prend les décisions concernant la formation (relance) ?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                             |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Le rôle du formateur dans les organisations |  | <b>J'aimerais avoir votre point de vue sur le rôle que joue le formateur en entreprise.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                             |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle serait votre propre définition du rôle du formateur en entreprise ?</li> <li>• Quelles sont les limites que peut rencontrer le formateur en entreprise ?</li> <li>• Selon vous, comment serait un formateur idéal ?</li> <li>• Quel type de communications devrait préconiser le formateur en entreprise ?</li> <li>• Quelle est place que le formateur doit prendre en relation avec les autres personnes qui participent à la formation (la définir ou à la faire) ?</li> </ul> |
| Conclusion : avenir                         |  | <b>J'aimerais conclure la discussion avec une ouverture vers votre futur et le futur de la formation en entreprise.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                             |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auriez-vous de suggestions à faire pour améliorer la formation dans votre organisation ?</li> <li>• Comment changera la formation au cours des prochaines années ?</li> <li>• Comment changera le rôle du formateur au cours de prochaines années ?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                           |
| Faire une synthèse                          |  | <b>Avez-vous d'autres éléments à ajouter à la discussion que nous venons d'avoir ?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|               |                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Clôture       |                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|               | Expérience de l'entretien              | <b>Comment avez-vous vécu notre rencontre ?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il y a-t-il un sujet qui vous a surpris ?</li> <li>• Dont vous aimeriez parler davantage ?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|               | Conseils pour les prochains entretiens | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auriez-vous des conseils à me donner pour les prochains entretiens ?</li> <li>• Des questions que j'aurais oublié de poser ? Des sujets à éviter ?</li> <li>• Connaissez-vous une personne de votre entourage que je pourrais interviewer ?</li> </ul>                                                                                                                                                                                      |
|               | La suite des choses                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seriez-vous intéressé à avoir des informations concernant les résultats de la recherche ?</li> <li>• Rappeler que je vais faire un résumé de l'entretien avec les idées clés de notre rencontre et leur demander si je peux leur envoyer par courriel afin d'avoir leur opinion/réaction sur le résumé.</li> <li>• Rappeler les éléments de confidentialité et d'anonymisation des données.</li> <li>• Avez-vous des questions ?</li> </ul> |
| Remerciements |                                        | Merci de votre participation !                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

## ANNEXE B

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR ENTREVUES INDIVIDUELLES

#### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

##### Titre du projet de recherche

FORMER À TOUT PRIX ?

EXPLORATION DU RÔLE DU FORMATEUR EN ENTREPRISE AU REGARD DE LA  
COMMUNICATION

##### Étudiant-chercheur

Gabriel Carrières, Maîtrise en Communication- Recherche Générale (3479)

Téléphone : 514-618-0055, Courriel : carriergab@hotmail.com

##### Direction de recherche

Consuelo Vasquez, Département de communication sociale et publique Université du Québec à  
Montréal

Téléphone : (514) 987-3000, poste 6318, Courriel : vasquez.consuelo@uqam.ca

##### Préambule

*Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique une entrevue d'une heure qui sera enregistrée en format audio. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.*

*Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.*

*Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.*

##### Description du projet et de ses objectifs

Ce mémoire a pour but de revisiter le rôle du formateur en entreprise afin de l'insuffler d'un sens nouveau. C'est à partir d'une approche de communication organisationnelle que nous proposons d'explorer la question du rôle du formateur en entreprise. Cette perspective permet d'ancrer le rôle du formateur de manière plus large dans sa dimension relationnelle et structurelle, montrant ainsi que la formation en entreprise ne peut se réduire à une simple transmission d'informations visant l'efficacité et

la performance. Nous voulons explorer les nouvelles possibilités que ce type d'approche peut apporter à la discussion sur la formation en entreprise et plus spécifiquement concernant le rôle du formateur. L'un des desseins de ce projet est de tenter de voir comment le formateur peut contribuer à développer une culture d'entreprise axée sur la formation.

### Nature et durée de votre participation

La durée de votre participation sera d'une heure avec le/la participant(e). Une période de suivi sera déterminée avec le/la participant(e) si il/elle désire être tenu(e) au courant des résultats de la recherche soit en personne ou au téléphone. Le lieu où se déroulera l'entrevue et le suivi post-recherche sera déterminé avec le/la participant(e). Le chercheur s'engage à se déplacer pour les fins de la recherche. L'utilisation d'enregistrements audio des entrevues sera faite pour faire avancer la recherche. Seul le chercheur sera présent pendant l'entrevue ou la période de suivi.

### Avantages liés à la participation

En participant à cette recherche, vous contribuerez à l'avancement de la science, et pourrez potentiellement aider à la progression de la formation à l'entreprise et à l'amélioration de votre environnement de travail.

### Risques liés à la participation

En principe, aucun risque et avantage ne sont liés à la participation à cette recherche.

### Confidentialité

Les données nominales, les enregistrements audio et la transcription textuelle ainsi que les communications faites auprès des participants seront protégées par un mot de passe. Les fichiers seront aussi nommés à l'aide de codes. Seul le chercheur ainsi que sa Directrice de recherche auront accès aux données recueillies. Les données entreposées seront verrouillées dans un ordinateur portable comportant un mot de passe. Le chercheur supprimera les fichiers de l'ordinateur et videra ensuite la corbeille de celui-ci. Les données seront effacées de l'ordinateur portable cinq ans après la dernière publication (mémoire) si des révisions du projet sont demandées et requises. Les formulaires de consentement seront entreposés de façon sécuritaire au domicile du chercheur dans un classeur verrouillé à clé. Ils seront détruits dans une déchiqueteuse après cinq ans.

### Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser *le chercheur - Gabriel Carrières* verbalement ou par écrit (514-618-0055 / carriergab@hotmail.com) ; toutes les données vous concernant seront détruites.

### Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

### Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Gabriel Carrières (514-618-0055 / carriergab@hotmail.com); Consuelo Vasquez ((514) 987-3000, poste 6318 / vasquez.consuelo@uqam.ca).

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPÉ2 dont la coordonnatrice est Caroline Vrignaud, [cerpe2@uqam.ca](mailto:cerpe2@uqam.ca).

Coordonnées de l'ombudsman de l'UQAM

Adresse postale :

Bureau de l'ombudsman, local B-2405  
Case postale 8888, Succursale Centre-Ville  
Montréal (Québec)  
H3C 3P8

Adresse civique :

Pavillon Maisonneuve  
405, boulevard de Maisonneuve Est, 2e étage  
Montréal (Québec)  
H2L 4J5

## Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

## Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

## Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au

projet de recherche décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

\_Gabriel Carrières\_\_\_\_\_

Prénom Nom

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

## ANNEXE C

### ANNONCE FACEBOOK POUR LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

*Bonjour à tous et à toutes,*

*Un appel pour votre support et svp partagez.*

*Certains/Certaines d'entre vous sont au courant que je fais une Maîtrise en Communications. Je suis présentement dans ma phase de terrain et j'ai besoin de trouver rapidement 1 apprenant et 1 dirigeant dans un organisme à but non lucratif pour une entrevue d'une heure à une heure et demie. Les noms de l'organisme et des participants demeureront confidentiels.*

*Mon mémoire a pour but de revisiter le rôle du formateur en entreprise afin de l'insuffler d'un sens nouveau. C'est à partir d'une approche de communication organisationnelle que je propose d'explorer la question du rôle du formateur en entreprise. Cette perspective permet d'ancrer le rôle du formateur de manière plus large dans sa dimension relationnelle et structurelle, montrant ainsi que la formation en entreprise ne peut se réduire à une simple transmission d'informations visant l'efficacité et la performance. Je veux explorer les nouvelles possibilités que ce type d'approche peut apporter à la discussion sur la formation en entreprise et plus spécifiquement concernant le rôle du formateur. L'un des desseins de ce projet est de tenter de voir comment le formateur peut contribuer à développer une culture d'entreprise axée sur la formation.*

*Si vous correspondez à ce profil ou vous connaissez quelqu'un qui serait intéressé à faire avancer la science, svp veuillez me contacter en privé.*

*Merci !*

## LISTE DES RÉFÉRENCES

- Ades, K. (2013). How to tame a wild elephant. *TD MAGAZINE, Training & Development*, 39-42.
- Alami, S., Desjeux, D., Garabua-Moussaoui, I. (2013). *Les méthodes qualitatives*. Que sais-je ?, PUF.
- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation et didactique*, Vol. 4, n°1.
- Albert, M. (2003, juin). Une nouvelle économie sociale de marché ? Quels modèles d'entreprise pour un développement durable ? *Futuribles*, n° 287, 5-21.
- Alibert, N. (2017, 28 septembre). L'utilité de la Loi du 1 % sur la formation de la main-d'œuvre. *Journal de Montréal*.
- Argyris, C., et Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning : A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Barabel, M., Meier, O. et Perret, A. (2012). *Travailler avec les nouvelles générations Y et Z*. Fous RH, Groupe Studyrana, p. 195-227.
- Becker, G. (1962) Investment in Human Capital : A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70, 9-49.
- Bernier, C. (1999). Vers une formation «continue» de la main-d'œuvre au Québec. *Relations industrielles*, Vol. 54, n° 3, 489-502.
- Bérubé, M. (2002). *Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre : la formation professionnelle continue au Québec. Historique, enjeux, réglementation*. Direction des politiques de main-d'œuvre.

- Bérubé, M. (2007) *Petite histoire des relations Canada-Québec autour des politiques sur la formation de la main-d'œuvre*. Université Laval.
- Bisel, R., Messersmith, A., Keyton, J. (2009) *Understanding Organizational Culture and Communication through a Gyroscope Metaphor*. Journal of Management Education.
- Blanc, V., Lacelle, M., Perreault, G. Corno, C., et Roy, É. (2015). *Une approche multidisciplinaire de la recherche en sciences humaines*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Bonneville, L., Grosjean, S., Lagacé, M. (2007). *Introduction aux méthodes de recherche en communication*. Gaétan Morin éd.
- Boudabbous, S. (2007). L'entreprise à l'heure de la formation : Approches théoriques et pratiques réelles. *La Revue des Sciences de Gestion : Direction et Gestion*, 226-227(4), 115-124.
- Bourdieu, P. (1987) *Choses dites*. Collection le sens commun, Les éditions de minuit.
- Bremond, C. (2013). Le formateur sait-il de quoi il parle ? *Nouvelle revue de psychologie*, 1 (15), 241-252.
- Broad, M. (1997). *Transferring Learning to the Workplace*. Virginia, USA: American Society for Training and Development.
- Broad, M. et J.W. Newstrom (1992). *Transfer of Training*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Brouillette, V., et Allaire, L. (2007). *La formation au travail : un enjeu social*. Service de l'action professionnelle et sociale CSQ.
- Capo-Chichi, C. (2012). *Réussir ma première mission de formateur*. Groupe Studyrama-Vocatis.
- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissage*, Éditions Tempes.
- Chauvin, C. (2012). *Concevoir un stage de formation : de l'analyse de la demande à la réalisation des supports pédagogiques*, Esf éditeur.

- Chukwu, G. M. (2016). Trainer attributes as drivers of training effectiveness. *Industrial and Commercial Training*, Vol. 48 Iss : 7, 367-373.
- Conjard, P., et Devin, B. (2004). *Formation organisation : une démarche pour construire une organisation apprenante*. Pays de la Loire : Éditions Anact.
- Cooren, F., Brummans, B. H. J. M., Benoit-Barné, C., et Matte, F. (2013). A constituição comunicativa da cultura organizacional : uma questao aser cultivada (The communicative constitution of organizational culture : A question of cultivation). Dans M. Marchiori (Ed.), *Faces da cultura e da comunicação organizacional (Faces of organizational culture and communication)* Sao Caetano do Sul, Brazil : Difusao Editora, Vol. 3, 129-152.
- De La Broise, P., et Grosjean, S. (2010). *Les approches systémiques dans La communication organisationnelle. Approches, processus et enjeux*. Montréal : Chenelière Éducation, 56-83.
- Delobbe, N., et Vandenberghe, C. (2001). *La formation en entreprise comme dispositif de socialisation organisationnelle : Enquête dans le secteur bancaire*. Presses universitaires de France, « Le travail humain », Vol. 64, 61-89.
- Dionne, L., Lemyre, F., Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des Sciences de l'éducation*, 36 (1), 25-43.
- Doray, P. (1991). *Les stratégies des entreprises québécoises en matière de formation*. Relations industrielles, Vol. 46, Vol. 2, p. 329-356.
- Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of Organizational Learning : Contributions and Critiques. *Human Relations*, Vol. 50, n 9, 1085-1113.
- Faulx, D. (2010-2011). *Méthodologie de la formation des adultes*. Notes de cours. Unité d'Apprentissage et de formation continue des Adultes (UAFA) de l'Université de Liège.
- Fernagu-Oudet, S. (2010). Des organisations pour apprendre. Tentative de contribution à l'idée de « ville apprenante ». *Spécificité*, 1, n°3, 19-38.

- Ferrell, L., Ferrell, O.C., (2009). *Ethical Business*. New York: DK Essential Managers. First American Edition.
- Fillietaz, L. (2009) *Des liens entre travail et formation : vers une nouvelle épistémologie ?*  
 Dans M. Durand et L. Fillietaz (sous la direction de), *Travail et formation des adultes*, Paris, Puf, p. 1-34.
- Flick, U. (2002). Qualitative research – state of the art. *Social science information*, 41(1), 5-24.
- Foudriat, M. (2005). *Sociologie des organisations: la pratique du raisonnement*. Paris :Pearson Éducation.
- Georges, E., et Bonneville, L. (2010). *Critiques dans La communication organisationnelle. Approches, processus et enjeux*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 95-98.
- Grosjean, S., Bonneville, L. (2010). *La communication organisationnelle. Approches, processus et enjeux*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Grosjean, S. (2014). *Étudier la dimension sensible des savoirs produits en contexte de travail*. Études de communications.
- Grosjean, S. (2014). Existe-t-il une manière de voir organisationnelle ? De l'intérêt de suivre les « practices of seeing » en organisation. *S.A.C., Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. 8, n° 1, 143-177.
- Jobert, G. (1993). Le formateur d'adultes un agent de développement. *Academy of Management. Nouvelle revue de psychosociologie*, 1 (15), 31-44.
- Hatch, M.J. (1993, October). The dynamics of organizational culture., *ProQuest Psychology Journal*, Academy of Management. The Academy of Management Review, 18, 4, 657-693.
- Hatch, M.J. (1999). *The Jazz Metaphor for Organizing Historical and Performative Aspects*. Paper presented to the Critical Management Studies Conference, Popular Culture and Critical Management Stream, Manchester, July 1999, 2-17.

- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Édition revue et augmentée, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Howells, J., et Scholderer, J. (2016). Forget unlearning ? How an empirically unwarranted concept from psychology was imported to flourish in management and organisation studies. *Management Learning*, Vol. 47, No. 4, 443-463.
- Hunt, E., et Lavoie, A. (2011). Les méthodes de recherche quantitatives et qualitatives peuvent-elles déjà coexister ? Association de recherche en soins infirmiers (ARSI), n° 105, 25-30.
- Jean Poirier, P. (2018, 10 janvier 2018). La formation et les obligations de l'employeur, *Journal Métro*.
- Kaës, R., Anzie, D., et Thomas, L.-V. (1975) *Fantasmes et formation*. Paris: Dunod, 1984.
- Flick, U., Kardoff, E., et Steinke, I. (2000). *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbek, Rowohlt.
- Katz, D. (2010, September). Trainers as Mediators : facilitating team collaboration. *TD MAGAZINE, Training & Development*, 72-73.
- Kissack, H. C., Callahan, J. L. (2010). The reciprocal influence of organizational culture and training and development programs : Building the case for a culture analysis within program planning. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 34 Iss 4, 365-380.
- Krief, N., et Zardet, V. (2013). *Analyse de données qualitatives et recherche intervention*. Recherches en Sciences de Gestion, 2013/2, n° 95, p. 211-237.
- Laflamme, Roch. (2012). *La formation en entreprise : nécessité ou contrainte ?* Presses de l'Université Laval.
- Lafortune, L., et Deaudelin, C. (2002). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Québec, Presse de l'Université du Québec.
- Lafranchise, N. (2010). *Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste*. Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lafranchise, N. (2012). *Développement de la gestion du savoir. Guide D'accompagnateur*. Alliance du personnel professionnel et technique de la santé et des services sociaux.
- Landry, C., Mazalon, É. (1995). Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 21, n°4, 781-808.
- Landry, C., et Mazalon, É. (1998). L'alternance au Québec, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 5, n°1, 93-116.
- Larouche, G. (2006). *L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération internationale*. Thèse de doctorat en andragogie inédite, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Leclercq, G. (1999). *La communication et la relation pédagogique*. In P. Carré et P. Capsar, *Traité des sciences et techniques de la formation*, p. 419-436.
- Leclercq, G. (2001). *Les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans les dispositifs de formation : un itinéraire de recherche en sciences de l'éducation*. Éducation, Université de Lille.

- Leduc, G. (2015, 9 janvier). Loi du 1 % sur la formation professionnelle : un échec juge le patronat. *Le Soleil* (Québec).
- Lewis, P., et Thornhill, A. (1994). The evaluation of training : An organizational culture approach. *Journal of European Industrial Training*, 18(8), 25-32.
- Lê, J. (2013). À qui profite la formation en entreprise ? *Revue d'économie politique*, 2013/4, Vol. 123, 519-548.
- Lipshitz, R., Friedman, V., et Popper (2007). *Demystifying Organizational Learning* dans *The Cultural Facet : The Key to Productive Learning*. Thousand Oaks, SAGE Publications, Inc.
- Lungu, V. (2011). *Learning Management System pour l'entreprise*. France : Gereso Édition, p. 14.
- Mahy, I. (2010). À qui profite la formation en entreprise ? *La communication organisationnelle. Approches, processus et enjeux*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 111-139.
- Mairesse, Y. (2014). Ma posture éthique comme formateur. *Gestalt*, 2014/1, n° 44, 89-90
- Mangham, G. (1995). Training the trainer at Coral. *Management Development Review*, 8(2), 22-25.
- Martin, M., et Hrivnak (2009). Creating disciples : The transformation of employees into trainers. *Business Horizons* (2009) 52, 605-616.
- Martin, J., et Savary, É. (1996). *Formateurs d'adultes*. Éditeur Chronique Sociale.
- Marx, K. (1867). *Le Capital*. Éditions sociales, PUF.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 279-300.
- Maroy, C., et Doray, P. (2001). *La construction des relations écoles/entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté française de Belgique et au Québec*.

- Marsick, V. J., et Watkins, K.E. (1999). *Facilitating Learning Organisations*. England, Gower: Publishing Limited.
- Martin, J., Frost, P., et O'Neill, O. (2004). *Organizational Culture : Beyond Struggles for Intellectual Dominance*. Stanford Graduate School of Business.
- Meyor, C., Lamarre, A., et Thiboutot, C. (2005). L'approche phénoménologique en sciences humaines et sociales – question d'amplitude. *Association pour la recherche qualitative*, Université de Montréal, Vol. 25, 1-8.
- Meyor, C. (2005). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité. *Association pour la recherche qualitative*, Université de Montréal, Vol. 25, 25-41.
- Meyor, C. (2007). *Approches qualitatives et recherche interculturelle : bien comprendre pour mieux intervenir*. Actes du colloque Approches qualitatives et recherche interculturelle : bien comprendre pour mieux intervenir, Université de Montréal, p. 103-118.
- Mongeau, P. (2011). *Réaliser son mémoire ou sa thèse. Côté Jeans & Côté Tenue de soirée*. Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Morais, S. (2013). Le chemin de la phénoménologie : une méthode vécue comme une expérience de chercheur. *Association pour la recherche qualitative*, Université de Montréal, n°15, 497-511.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Newstrom, J. (1986). Leveraging management development through management of transfer, *Journal of Management Development*, 5(5), 33-44.
- Noe, R.A. (2002). *Mentoring : Employee training and Development*, Irwin: McGraw-Hill.
- Örtenblad, A. (2018). What does learning organisation mean ? *The Learning Organization*, Vol. 25, No. 3, 150-158

- Pacanowsky, M., et O'Donnell-Trujillo, N. (1982) Communication and Organizational Cultures. *Western Journal of Speech Communication*, 115-130.
- Paquay, L. (2007) Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une organisation apprenante ? De l'utopie à la réalité ! *European Journal of Teacher Education*, 111-128.
- Perrenoud, P. (1999) *De quelques compétences du formateur-expert*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève, 1-13.
- Raaijmakers, S., Bleijenbergh, I., Fokkinga, B., et Visser, M. (2017). The gender subtext of organizational learning. *The Learning Organization*, Vol. 25, 1, 19-28.
- Ragins, B.R., et Kram, K.E. (2007). *The roots and meaning of mentoring*. Dans B.R. Ragins et K.E. Kram (dir.), *The Handbook of Mentoring at Work, Theory, Research and practice*, London: Thousand Oaks, Sage Publications Inc, 3-20.
- Rinaudo, J.-L. (2009). *Présence-absence des formateurs*. Actes du colloque Epal 2009 (Échanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité), Université Stendhal, Grenoble, 5-7 juin 2009.
- Royer, C. (2007). *Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives ?* Actes du colloque Recherche qualitative : les questions de l'heure, n°5, Université du Québec à Trois-Rivières, p 83-98.
- Saysset, V. (2006). *Recension d'expériences réussies de formation de base en milieu de travail, au Québec, ailleurs au Canada et sur la scène internationale*. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- Saghroun, J., Eglem, J. (2008). À la recherche de la performance globale de l'entreprise : la perception des analystes financiers. *Comptabilité – Contrôle Audit*, 2008/1, Tome 14, Paris, Association francophone de comptabilité, 93-118.
- Scharmer, C.O. (2009). *Theory U: leading from the future as it emerges : the social technology of precensing*. San Francisco, CA: Berret-Koehler.

- Schein, E. (1991). *Plaidoyer pour une conscience renouvelée de ce qu'est la culture organisationnelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership (3e éd.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schoonbroodt, C., et Gélinas, A. (1996, juin). La prévention par le changement émergent : apprendre à gérer les problèmes ! *Éducation Santé*, 108, 3-9.
- Senge, P.M. (1990) *The fifth Discipline*. NY, Doubleday.
- Shepherd, C. (2012). The trainer as curator. *TD MAGAZINE, Training & Development*, 66-71.
- Sonntag, M. (1994). *Développer et intégrer la formation en entreprise*. Éditions Liaisons, Rueil-Malmaison.
- Smith, P., Smith, E. (2006). *Learning in Organizations : Complexities and diversities*. New York: Routledge.
- St-Gerard, V. (2012). Training Misalignment in North Africa and the Middle East. *TD MAGAZINE, Training & Development*, p. 20.
- Taylor, M. (1998). *Partenaires dans le transfert d'apprentissage*. Manuel à l'intention des formateurs et formatrices en milieu de travail, Ottawa.
- Teil, P. (2004). Le formateur et le pouvoir. *Empan*, 2004/4, n 56, 106-109.
- Théry, M., Véro, J. (2011, 10 octobre). La formation en entreprise : un droit individuel garanti collectivement. *Esprit*, 123-130.
- Thiétart, R.-A. (2007). *Méthodes de recherche en management*. Dunod.
- Trudel, L., Simard, C. et Vornarx, N. (2006). *La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ?* Collection hors série « les actes », Actes du colloque de l'association pour la recherche qualitative (ARQ).

- Tsang, E. (2017). How the concept of organizational unlearning contributes to studies of learning organizations : A personal reflection. *The Learning Organization*, Vol. 24, n 1, 39-48.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives*, Hors Série, n° 3, 551-561.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice : Learning Meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., et Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A guide to managing knowledge*. Boston: MA, Harvard Business School.
- Wolcott, H. (2010). *Overdetermined Behavior, Unforeseen Consequences*. Sage Publications.
- Zarifian, P. (1992). Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. In *Éducation permanente*, n° 112, 15-22.

## WEBOGRAPHIE

Site CÉREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) – Enquête « Formation continue 2000 » : <http://www.cereq.fr/articles/Enquetes-FC/Enquete-Formation-continue-2000-FC-2000>.