

Variables impliquées dans le développement des stratégies de formation dans les organisations

Antoine Lutumba Ntetu

Volume 18, numéro 1, 1992

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900720ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900720ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ntetu, A. (1992). Variables impliquées dans le développement des stratégies de formation dans les organisations. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(1), 67-81. <https://doi.org/10.7202/900720ar>

Résumé de l'article

L'auteur analyse des variables impliquées dans le développement des stratégies de formation dans les organisations. Cette analyse l'amène à identifier certaines caractéristiques propres à ces variables et à observer l'existence des relations spécifiques entre ces différentes caractéristiques. L'identification et la description de ces variables permettent de dégager deux stratégies de formation dominantes dans les organisations : la stratégie de type intégration et la stratégie de type aspiration.

Variables impliquées dans le développement des stratégies de formation dans les organisations

Antoine Lutumba Ntetu
Professeur

Université du Québec à Chicoutimi

Résumé — L'auteur analyse des variables impliquées dans le développement des stratégies de formation dans les organisations. Cette analyse l'amène à identifier certaines caractéristiques propres à ces variables et à observer l'existence des relations spécifiques entre ces différentes caractéristiques. L'identification et la description de ces variables permettent de dégager deux stratégies de formation dominantes dans les organisations: la stratégie de type intégration et la stratégie de type aspiration.

Toute organisation, engagée dans un processus de croissance, comporte une double mission: assurer sa production et garantir le développement de ses employés. Deux missions difficiles à concilier, car les intérêts qui s'accroissent à l'une sont souvent en conflit avec ceux qui se rapportent à l'autre. Cependant, si des conflits sont inévitables, des rapprochements aussi sont possibles à réaliser entre ces deux missions de l'organisation. La production peut, en effet, aider au développement des employés, comme le développement des employés peut contribuer à l'accroissement de la production.

Dans la tentative de concilier les deux missions, nombreuses sont les organisations qui recourent à la formation comme outil susceptible de les aider. Pour ces organisations, cependant, le problème crucial demeure le choix d'une stratégie qui permet une utilisation plus efficiente de cet outil qu'est la formation. Deux tendances se dessinent: la tendance qui privilégie l'intégration des employés et celle qui avantage leurs aspirations en milieu de travail. Tracer le portrait descriptif de ces deux tendances stratégiques, en partant de l'analyse des variables impliquées dans leur développement dans les organisations, tel est le but de cet article.

Précisions terminologiques

Au début de ce texte, il semble important de préciser les notions de «formation» et de «stratégie de formation» afin de prévenir des divergences d'ordre sémantique, pouvant nuire à la compréhension de la suite du texte.

Formation

Une revue des écrits sur la formation montre qu'il existe une confusion dans l'usage de ce concept, aussi bien chez le public profane que chez les professionnels avertis. La confusion est telle que Honoré (1977) conseille de s'abstenir d'avancer des définitions restrictives pour ce concept, définitions qui ne permettent pas d'identifier ce qu'il est ou ce qu'il n'est pas.

Parmi les multiples définitions du concept de formation, celle de l'Institut canadien d'éducation des adultes (1972, p. 1) est jugée plus appropriée, qui conçoit la formation comme «toutes les activités éducatives auxquelles pourrait s'adonner l'adulte, qu'il s'agisse d'études générales ou professionnelles, de recyclage ou de perfectionnement, de matières pertinentes à son travail comme à sa vie de citoyen». Cette définition présente l'avantage d'être générale et d'englober des aspects multiples du vaste champ de la formation des adultes. Mais, comme pour ce texte le cadre de nos réflexions est l'organisation, il nous paraît nécessaire d'envisager la conception du terme «formation» dans ce contexte précis.

Située dans le contexte organisationnel, la formation peut se définir comme un ensemble d'activités d'apprentissage ou de perfectionnement, à caractère davantage pratique que théorique, visant à rendre l'employé plus apte à effectuer efficacement son travail au sein de l'organisation (Bédard, 1988). Cette optique rejoint celle déjà avancée par d'autres auteurs (McGehee et Thayer, 1961; Patten, 1971) qui définissaient la formation comme une procédure formelle utilisée pour faciliter l'apprentissage des employés de façon à ce que les comportements, découlant de cette expérience, contribuent à l'atteinte des objectifs de l'organisation. Hinrichs (1976), tout en étant d'accord avec les auteurs qui précèdent, ajoute que la formation doit contribuer à satisfaire les buts personnels des participants aussi bien que ceux de l'organisation pour être efficace. Avec cet ajout, ce dernier auteur apporte une nouvelle vision de la formation, qui rejoint le sens dans lequel le terme est utilisé dans ce texte.

Stratégie de formation

À l'origine, le terme «stratégie» appartenait au langage militaire (*Dictionnaire encyclopédique de psychologie*, 1980); il signifiait l'art de faire évoluer une armée sur un théâtre d'opérations jusqu'au moment où elle entre en contact avec l'ennemi; par extension, il indiquait la partie de la science militaire qui concerne la conduite générale de la guerre et l'organisation de la défense d'un pays (*Le Grand Robert de la langue française*, 1985).

Plus tard, le terme stratégie ne sera plus exclusif à l'armée et s'introduira dans un univers beaucoup plus large, sous le vocable «stratégie générale». Cette expression couvrait plus que le simple aspect militaire et désignait la mise en oeuvre par un gouvernement des moyens (de nature politique, économique et autres, y compris ceux de nature militaire) dont il disposait pour réaliser les objectifs définis par sa politique (*La Grande Encyclopédie*, 1976).

Aujourd'hui, le concept de stratégie a gagné bien des domaines, dont celui de la formation. D'une façon générale, on entend, sous ce vocable, tout programme minutieusement établi pour parvenir à une fin déterminée, tout plan dressé pour atteindre un but précis, malgré des conditions particulièrement instables (*Dictionnaire encyclopédique de psychologie*, 1980).

Dans le présent texte, l'expression «stratégie de formation» est utilisée pour désigner toute procédure planifiée, que suit une organisation, et qui consiste à intégrer des variables d'origine diverse, en vue de mettre au point un programme de formation.

Analyse des variables

Plusieurs variables peuvent être considérées dans le développement des stratégies de formation. Leur nombre et leur diversité sont principalement fonction de la conception que l'analyste a de la notion de stratégie de formation, mais aussi du but qu'il poursuit.

La revue des publications, se rapportant à la formation en organisation et constituant la charpente du présent texte, indique que les organisations développent des stratégies en considérant les variables suivantes: la philosophie de formation en vigueur dans l'organisation; le statut de l'organisation; sa taille et ses ressources relatives à la formation; le rapport entre les coûts et les bénéfices relatifs à la formation; les objectifs visés; le contenu à transmettre; les techniques d'enseignement privilégiées; le lieu de formation; l'échelon hiérarchique et le nombre de clients à former.

Un examen de ces différentes variables permet de les regrouper en trois catégories: les variables reliées à l'entreprise (philosophie, statut, taille et ressources); celles reliées au programme (coûts-bénéfices, lieu de formation, objectifs visés, contenu, techniques d'enseignement) et enfin celles reliées à la clientèle à former (échelon hiérarchique, nombre).

Variables reliées à l'entreprise

La philosophie de formation qui prévaut dans une institution constitue un élément important dans le développement d'une stratégie de formation. Evans, Holter et Stern (1976) entendent par philosophie de formation l'ensemble des préjugés conséquents au type et aux modalités du contrat qui lie les employés à la direction de leur organisation, les traditions qui sont celles de l'employeur en matière de formation ainsi que les restrictions provenant des employés, lesquelles, dans certains cas, imposent des limites quant au choix des techniques d'enseignement. La philosophie est aussi un indicateur du degré de contrôle qu'exerce l'employeur sur le processus de formation. Ce contrôle présente plusieurs caractéristiques, parmi lesquelles Paquet (1984a) retient les suivantes: les modalités de mise sur pied de la formation (formation initiée par l'employeur ou développée en conformité avec une convention collective ou avec une autre instance); les conditions d'accès à la formation (définies par l'employeur ou négociées avec l'employé) et le caractère obligatoire ou facultatif de la formation.

Dickey (1982) identifie deux philosophies de formation dominantes en organisation: celle qui se centre sur l'individu, c'est-à-dire qui considère d'abord les besoins des personnes à former, et celle qui se base sur la productivité et qui privilégie les intérêts de l'organisation. Roussin (1977), quant à lui, dégage trois tendances philosophiques: la tendance fonctionnelle, la tendance humaniste et la tendance systémique.

La première repose sur l'idée d'une organisation devant chercher à combler l'écart qui existe entre le niveau réel de ses employés et le niveau souhaité pour la réalisation de ses plans. Cette formule, qui rejoint la tendance philosophique centrée sur la productivité décrite par Dickey (1982), revient à appliquer aux adultes les méthodes de l'enseignement traditionnel dans lequel l'organisation identifie, pour ses employés, les besoins de formation. L'organisation s'attribue en quelque sorte le monopole de contrôle de la formation qu'elle offre à l'employé.

La seconde pose au départ que la formation doit s'appuyer sur une analyse des besoins des participants, c'est-à-dire des employés. Cette formule, qui vise l'épanouissement de l'homme dans sa totalité, correspond à la tendance philosophique centrée sur l'individu, décrite par Dickey. Cette formule laisse à l'employé un espace de manoeuvre relativement grand, tout au long du processus de formation.

La troisième tient compte de la complexité de l'organisation et de son environnement. Elle vise à respecter les facteurs comme les buts, les objectifs et les plans de l'organisation, les changements technologiques et scientifiques, la nature des opérations de l'entreprise, le personnel à développer, les ressources pour assurer la formation et les coûts relatifs à cette formation. Cette tendance est en quelque sorte une tentative de ralliement des deux tendances décrites par Dickey.

Le statut de l'organisation est une autre variable aussi importante, qui a une influence certaine sur le développement des stratégies de formation. Au Québec, par exemple, il s'avère que 93 % des organisations du secteur public assurent du perfectionnement structuré à leurs employés, comparativement à 62 % dans le secteur privé (Savoie, 1987). Bien plus, on remarque qu'au Québec l'absence de formation est davantage le lot des organisations privées, dans un ordre de 19 % par rapport à 3 % dans le secteur public (Paquet, Doran et Bouchard, 1982).

Une autre variable importante à retenir est la taille de l'organisation. Des enquêtes menées auprès des organisations, québécoises en particulier, il ressort que la formation sur le tas est l'apanage des petites organisations et que la formation du type formel est en vogue dans les organisations de grande taille (Bourgeault, Fernandez, Gauthier et Paquet, 1983; Paquet *et al.*, 1982; Trinh Thi Tuyet, 1984). Il est également reconnu que les capacités de financement (ressources) des activités de formation sont étroitement proportionnelles à la taille de l'organisation: plus une organisation est grande, plus grand est le pourcen-

tage de son budget consacré à la formation. Cette observation s'avère réellement plus fondée dans le cas du Québec (Larocque, 1980; Paquet *et al.*, 1982) que dans celui du Canada (Larouche, 1984).

Variables reliées au programme

De par son influence, le rapport coûts/bénéfices est la première variable considérée dans une démarche de développement d'une stratégie de formation en organisation. Newstrom (1975) inclut dans les coûts toutes les dépenses encourues dans la conception et dans la gestion d'une stratégie de formation, à savoir l'ensemble des dépenses qui découlent de la location des installations et des équipements spéciaux, de la préparation des brochures et du matériel de travail, de l'embauche des consultants externes et autres.

Dans une étude conduite auprès des entreprises italiennes, et ayant visé à déterminer les coûts relatifs à la formation des agents hautement qualifiés, Ter-Davtian (1971) a basé son estimation sur les dépenses engagées dans les droits d'inscription aux cours suivis hors de l'entreprise, dans les frais de déplacement pour la participation à des congrès ou à des réunions, et sur les dépenses calculées en termes de temps passé par les agents pour raison de formation et pendant lequel un salaire leur était versé.

Quant à Shipp (1981), il propose un modèle plus complet, qui permet d'intégrer et d'analyser à la fois les coûts et les bénéfices relatifs à une activité de formation continue. Dans son modèle, les coûts sont comptabilisés sur la base de trois composantes: la main-d'oeuvre (ressources humaines), le matériel et les frais généraux. Les bénéfices sont définis comme les changements positifs nets observés dans une activité institutionnelle, et qui découlent de la participation à une activité spécifique de formation continue; ces changements peuvent être monétairement quantifiables, non monétairement quantifiables, ou non quantifiables du tout, c'est-à-dire non mesurables en termes absolus mais considérés du point de vue de leur valeur sociale. Il y a lieu de faire remarquer que, dans ce modèle, l'atteinte d'un objectif de formation n'est pas nécessairement synonyme de bénéfice pour l'organisation.

Pour Evans *et al.* (1976), le rapport coûts/bénéfices liés à la formation est aux yeux des employeurs la variable la plus déterminante dans le choix et dans le développement d'une stratégie de formation. Mangum (1984), qui a cherché à vérifier les allégations d'Evans et de ses collègues, est arrivé à la même conclusion, après une analyse qui a porté sur l'historique et les pratiques de formation d'une vingtaine d'entreprises américaines, de secteurs industriels divers.

À en croire Carnevale (1986), il y aurait, du côté même des intervenants du domaine de la formation, une sorte de consensus voulant que la fonction «formation» n'arrive à établir sa légitimité à l'intérieur d'une organisation que dans la mesure où elle se manifeste comme un puissant levier «coûts-efficacité» de la promotion de l'efficacité et de l'intégration des travailleurs dans leur organisation.

Larouche (1984), appuyant la même idée, fait remarquer que, même si les dirigeants des organisations reconnaissent l'importance de la formation des ressources humaines comme activité propre à l'organisation, dans les faits, ce moyen n'est considéré que dans la mesure où il est rentable. Cette constatation expliquerait la tendance des organisations à opter pour une formation dispensée sur le lieu de travail, aussitôt que leurs ressources financières le permettent. Dans le même ordre d'idées, la tendance des petites organisations à recourir davantage à la formation se déroulant hors du lieu du travail s'expliquerait essentiellement par le manque de possibilités à organiser ces activités à l'intérieur de l'organisation (Ter-Davtian, 1971). Car, il s'est révélé que la formation sur le lieu du travail (*on-the-job training*) constitue la meilleure source de succès économique des travailleurs et de l'amélioration de la productivité de l'organisation (Carnevale, 1986).

Ceci nous amène à parler du lieu de formation, une autre variable reliée au programme et dont l'influence sur le développement d'une stratégie de formation n'est pas à négliger.

Dans le contexte organisationnel, on distingue trois situations possibles (Ter-Davtian, 1971; Carnevale, 1986; Wehrenberg, 1987): la formation systématique à l'intérieur de l'organisation, la formation non systématique à l'intérieur de l'organisation et la formation à l'extérieur de l'organisation. Dans les deux premières situations, la formation vise essentiellement à répondre aux objectifs de la production, alors que la formation à l'extérieur de l'organisation semble une possibilité qui prend davantage en considération les besoins des individus à former. Les objectifs poursuivis, en matière de formation, déterminent donc en partie le choix du lieu pour assurer les activités de formation.

Quant aux objectifs de formation eux-mêmes, Farly (1983) en identifie trois sortes: les objectifs économiques, les objectifs humains et les objectifs psychosociaux. Dans le cas des objectifs économiques, la formation est considérée comme un moyen d'assurer une productivité optimale et de maximiser les profits. Les objectifs humains, eux, visent la constitution d'un réservoir en ressources humaines pour assurer la relève, faire face à l'expansion et aux innovations technologiques. Enfin, les objectifs psychosociaux cherchent avant tout à rehausser le moral des employés, à améliorer les communications et à augmenter la satisfaction au travail. Les profits demeurent la finalité poursuivie, ils constituent les vraies attentes des responsables de l'entreprise à l'égard de la formation, les objectifs humains et les objectifs psychosociaux ne servant que d'intermédiaires aux objectifs économiques (Farly, 1983). Les résultats des enquêtes menées auprès des entreprises québécoises tendent à le confirmer. Ils révèlent qu'aux yeux de l'employeur québécois la formation en entreprise n'a de raison d'être qu'en fonction de l'objectif ultime de l'entreprise qui est l'adaptation de la main-d'oeuvre (Paquet, 1984a) et la maximisation des profits grâce à un accroissement de la productivité (Bédard, 1988).

Selon Dodge (1989), les besoins de l'organisation ont toujours prédominance, et ce, même à l'intérieur des organisations, aussi bien privées que publiques, qui portent un intérêt particulier aux besoins des apprenants. De toute

évidence, il apparaît de plus en plus clair que la rentabilité (bénéfices) reste le but primordial qui est visé de manière différente, soit par l'entraînement à produire vite et bien, soit par le biais du moral du personnel ou de son développement psychosocial.

En ce qui concerne le contenu du programme et les techniques d'enseignement, agissant comme variables influentes dans le développement d'une stratégie de formation, ils sont tributaires des objectifs de formation définis par l'organisation, mais également tributaires d'autres variables reliées au programme, à la clientèle à former et à l'organisation elle-même.

Deux principaux types de contenu sont reconnus: un contenu général et un contenu spécifique à un emploi à exercer ou à un poste à occuper dans un milieu de travail donné. Houser (1984) situe à 20 % contre 80 % la proportion entre le contenu général et le contenu spécifique de la matière offerte en organisation, indépendamment de l'échelon hiérarchique de la clientèle à former. Cependant, comme le reconnaît Houser, il arrive souvent, dans le cas de la formation des cadres, que cette proportion soit inversée de telle façon que les cours généraux occupent 80 % du volume et que les 20 % restants soient réservés aux cours spécifiques. Ceci s'explique par le fait que plus l'échelon qu'occupe un employé est élevé, plus son emploi exige davantage de connaissances théoriques que de connaissances pratiques, et plus il a besoin d'une formation de type général (Ayoub, 1969; Cahoon et Rowney, 1986).

Nonobstant cette répartition volumétrique de la matière entre les deux types de contenu, il s'avère, au Québec (Nantel, 1979; Paquet, 1984a; Trinh Thi Tuyet, 1984) et au Canada (Larouche, 1984), que les programmes de formation en organisation relèvent davantage de la formation spécifique, c'est-à-dire que ces programmes s'appuient plus sur un contenu administratif et technique que sur un contenu général.

Pour ce qui est des techniques d'enseignement, Larouche (1984) en signale une multitude que l'on peut rassembler en deux groupes: les techniques hors du milieu de travail et les techniques en milieu de travail. Dans le premier, l'auteur retient, parmi les plus utilisées, la corbeille d'entrée, l'enseignement programmé, le groupe T, le cours par correspondance, le jeu de rôles, le cours magistral, la conférence/discussion et le séminaire, la formation en vestibule, l'étude de cas et le jeu d'entreprise. Dans le deuxième, Larouche cite, entre autres techniques, la rotation des postes, le conseil junior d'administration, le *coaching* et l'apprentissage.

Un examen de ces différentes techniques montre que celles du premier groupe sont plus appropriées à transmettre un contenu général, tandis que le deuxième regroupe des techniques qui conviennent à enseigner un contenu spécifique.

Variables reliées à la clientèle

L'échelon hiérarchique et l'importance numérique de la clientèle participant aux activités de formation apparaissent aussi comme des facteurs essentiels

à considérer dans le développement d'une stratégie de formation. Du point de vue de la formation, il existe une tendance à vouloir regrouper les employés en trois classes: les cadres et les professionnels, les techniciens et les ouvriers non qualifiés. Cette répartition n'est évidemment pas rigide, à cause de la difficulté à distinguer nettement entre les cadres, les professionnels et les techniciens.

En effet, en parcourant les écrits, on s'aperçoit très vite qu'il est difficile d'arriver à une définition précise, unique et universelle du concept de cadre. La réalité recouverte par ce vocable est très complexe et elle varie d'un pays à un autre. Même à l'intérieur d'un seul pays, il est rare qu'on arrive à un consensus sur l'utilisation de ce terme. Au Québec, par exemple, la confusion est très grande, car ce concept touche une variété très large de positions. Dans le contexte organisationnel québécois, en effet, le terme «cadre» réfère autant à une personne revêtant une autorité supérieure qu'à un contremaître. On retrouve même des entreprises qui définissent le cadre comme tout travailleur non syndiqué (Desbiens, 1979).

Dans une telle situation de confusion, il serait approprié qu'il revienne à chaque organisation le soin de définir qui est cadre et qui ne l'est pas, puisqu'un consensus sur ce sujet semble difficile à obtenir. C'est dans ce sens que le terme «cadre» est utilisé ici pour désigner toute personne qui, à l'emploi d'une organisation, jouit de ce statut par sa position hiérarchique ou par ses responsabilités. Aussi, pour sortir de l'imbroglio que suscite le manque de consensus sur l'usage de ce concept, on se limite, dans ce texte, à regrouper les employés dans deux classes seulement: celle des cadres et celle des non-cadres.

De façon générale, on s'aperçoit que les cadres sont les plus grands bénéficiaires de la politique de formation en organisation, par comparaison aux non-cadres (Larouche, 1984; Paquet, 1984b). C'est aussi une évidence que, dans une certaine mesure, les cadres sont les plus grands bénéficiaires des activités de formation se déroulant hors du lieu de travail. Quant aux activités de type formel se déroulant à l'intérieur de l'organisation, elles s'adressent à toutes les catégories des employés, tandis que celles de type informel sont plutôt réservées aux non-cadres (Carnevale, 1986; Larouche, 1984; Savoie, 1987).

Dans le milieu des organisations québécoises, Bourgeault *et al.* (1983) reconnaissent à la formation des cadres des caractéristiques particulières: elle s'inscrit dans un plan de carrière; elle est plus individualisée et comporte plus d'activités se déroulant hors du lieu de travail, et l'organisation y consacre plus de temps et plus d'argent. Elle est aussi celle pour laquelle les organisations font plus souvent appel aux firmes privées de consultants (Bédard, 1988).

L'importance numérique de la clientèle explique en partie cette tendance à favoriser les cadres pour la formation hors du lieu de travail, et à intéresser les non-cadres aux activités de formation dans la mesure où celles-ci se déroulent sur le lieu de travail. Car, comme l'affirme Houser (1984), plus le nombre de personnes à former est important, plus grande est la tendance à la formation sur le lieu de travail. Il est inutile de signaler ici que la proportion des non-cadres est généralement plus élevée que celle des cadres.

Identification des stratégies et de leurs caractéristiques

Cette revue des différentes variables impliquées dans le développement des stratégies de formation en organisation appelle trois observations importantes: la première tient des relations que nous remarquons entre les trois catégories des variables (variables reliées à l'entreprise, variables reliées au programme, variables reliées à la clientèle), et qui fait que les catégories s'influencent les unes les autres; la deuxième est relative à l'affinité entre certaines caractéristiques des variables examinées; et la troisième porte sur l'ensemble des relations et des affinités, duquel se dégagent deux types de stratégie de formation, la stratégie de type intégration et la stratégie de type aspiration.

La stratégie de type intégration apparaît comme une stratégie qui repose sur une philosophie qui fait de la productivité le but prioritaire de la formation donnée aux travailleurs, en privilégiant les besoins de l'organisation. Elle guide la mise en place des programmes de formation assurés sur le lieu de travail; elle utilise des techniques propres à ce type de formation (rotation des postes, conseil junior d'administration, *coaching*, apprentissage, etc.) pour transmettre un contenu à caractère spécifique, visant à atteindre des objectifs essentiellement économiques. Cette stratégie est l'apanage des organisations de grande taille, particulièrement celles du secteur privé. Elle est aussi privilégiée dans la formation des employés non cadres, ou de toute autre catégorie, lorsque le nombre de clients à former est élevé. Généralement, dans un contexte où prédomine ce type de stratégie, c'est l'employeur qui initie la formation et l'employé est invité à y participer, de façon plus ou moins contraignante.

Quant à la stratégie de type aspiration, elle repose sur une philosophie de formation à tendance humaniste, mettant l'accent sur l'épanouissement du travailleur et privilégiant ses besoins de formation. Cette stratégie guide la mise en place des activités de formation se déroulant hors du lieu de travail (corbeille d'entrée, enseignement programmé, groupe T, étude de cas, etc.) pour transmettre un contenu à caractère général, en vue d'atteindre des objectifs humains. C'est la stratégie en vogue dans les entreprises de petite taille, particulièrement celles du secteur public. Elle est aussi privilégiée dans la formation des employés cadres, ou de toute autre catégorie, lorsque le nombre de personnes à former est peu important. Généralement, dans ce dernier type de stratégie, la participation de l'employé aux activités de formation revêt un caractère facultatif. Dans un contexte où règne la stratégie de type aspiration, la formation est développée en collaboration avec l'employé, soit directement, soit par le biais d'une convention collective ou d'une autre entente.

La figure 1 représente une synthèse des principales observations qui viennent d'être faites: la possibilité de regroupement des variables dans trois catégories différentes; l'existence des relations entre ces catégories et, enfin, l'existence des affinités entre certaines caractéristiques de variables qui en font ressortir deux blocs, desquels émergent deux stratégies de formation bien distinctes.

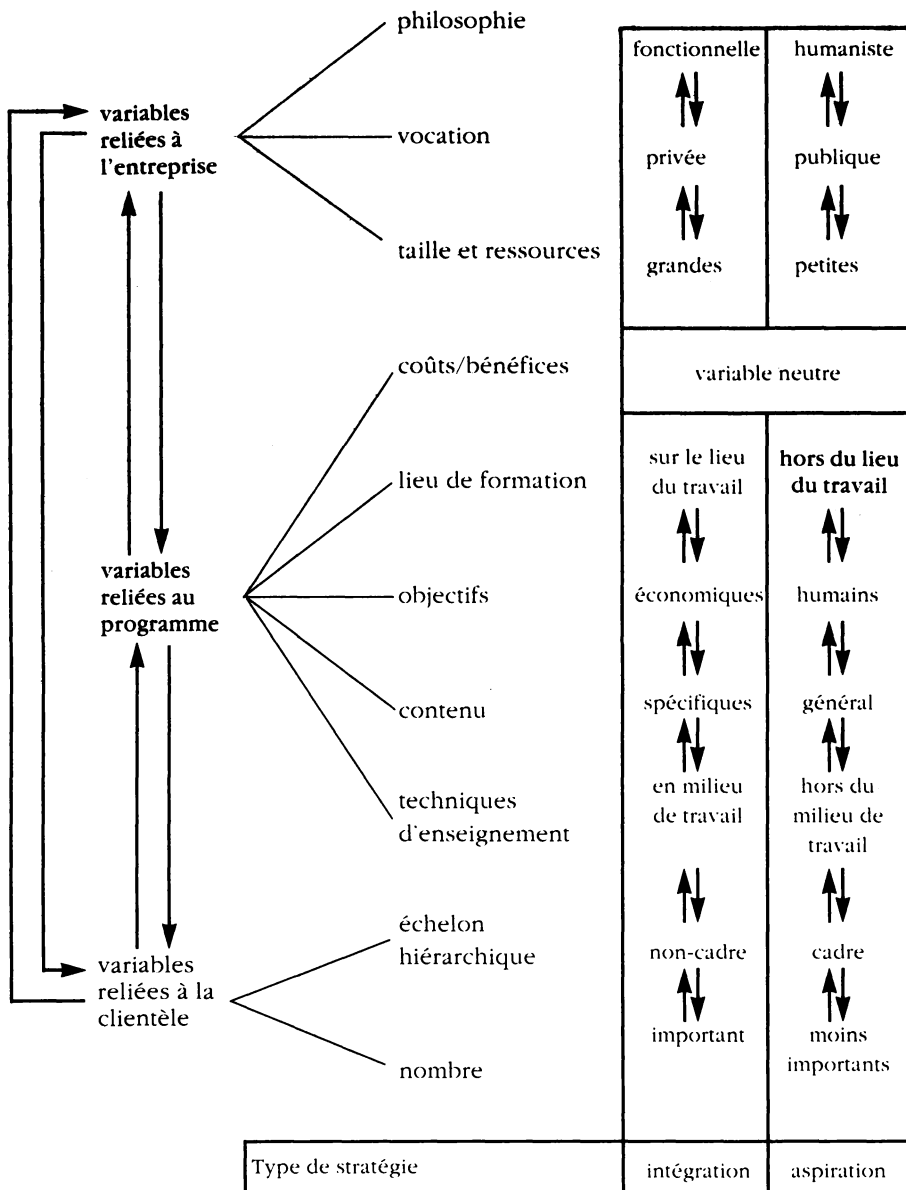


Figure 1. Représentation des affinités entre les variables impliquées dans le développement d'une stratégie de formation.

On s'aperçoit vite qu'il n'est pas tenu compte de la variable «rapport coûts/bénéfices» dans la distinction établie entre les deux types de stratégie. En effet, l'analyse ayant fait ressortir l'influence déterminante de cette variable sur le processus de développement d'une stratégie de formation en organisation, et ce, quelle que soit la stratégie considérée. À la suite de ce constat, il a semblé hasardeux de spécifier pour cette variable une quelconque affinité avec l'une ou l'autre des deux stratégies de formation identifiées. Elle a donc été tenue pour neutre, considérée comme ayant avec les deux stratégies des affinités d'égale importance.

Aussi, il est à signaler qu'il se profile un troisième type de stratégie de formation, qui se présenterait comme un intermédiaire entre les deux principaux qui viennent d'être décrits, mais lequel suscite peu d'intérêt dans ce texte, compte tenu de la perspective dans laquelle la présente analyse des stratégies de formation a été abordée, à savoir l'intégration et l'aspiration en milieu de travail.

Catégorisation des caractéristiques de stratégies

Les caractéristiques énumérées précédemment ne sont pas toutes déterminantes de l'une ou de l'autre des deux stratégies de formation identifiées, comme on aurait tendance à le croire à la suite de ce premier niveau d'analyse. En effet, un deuxième niveau d'analyse permet d'explicitier davantage les liens entre les variables. Ce qui amène à distinguer deux catégories de caractéristiques: les «caractéristiques de base» qui sont déterminantes d'une stratégie donnée, car seule leur présence simultanée peut conférer à celle-ci son identité d'intégration ou d'aspiration, selon le cas, et les «caractéristiques secondaires», dont la présence n'est pas indispensable dans la détermination de l'identité d'une stratégie de formation.

Comme caractéristiques de base pour la stratégie de type intégration, le deuxième niveau d'analyse permet d'en identifier trois: une philosophie fonctionnelle, des objectifs économiques et un contenu spécifique. Il en est de même pour la stratégie de type aspiration, trois caractéristiques lui sont attribuables: une philosophie humaniste, des objectifs humains et un contenu général.

En dernière analyse, on constate que les caractéristiques dites secondaires sont relatives aux variables suivantes: la vocation; la taille et les ressources; le lieu de formation; les techniques d'enseignement; l'échelon hiérarchique et le nombre de clients à former.

Une autre catégorisation de caractéristiques peut être établie sur la base du degré de leur affinité avec une stratégie donnée. Sur cette base, on distingue également deux types de caractéristiques: celles de premier degré et celles de deuxième degré.

Les caractéristiques de premier degré ont une affinité «directe» avec la stratégie. Elles ne sont autres que les trois caractéristiques de base de la stratégie, précédemment identifiées. Quant aux autres caractéristiques, elles sont considérées comme étant de deuxième degré, parce qu'elles ne sont en rapport avec une

stratégie que par le biais des affinités qu'elles ont avec l'une de ses caractéristiques de base. Dans la figure 2, il est montré que, selon les circonstances, les caractéristiques qui découlent des variables «vocation» (privée/publique), «taille et ressources» (grandes/petites) et «lieu de formation» (sur le lieu du travail/hors du lieu du travail), selon les circonstances, sont reliées à une philosophie fonctionnelle et ou humaniste, à des objectifs économiques et ou humains. De la même manière, les caractéristiques qui procèdent des variables «techniques d'enseignement» (en milieu du travail/hors du milieu du travail), «échelon hiérarchique» (cadres/non-cadres) sont susceptibles de recevoir un contenu spécifique et ou général. Pendant qu'on observe ces caractéristiques dites «secondaires», on aperçoit, à gauche de celles-ci, les trois caractéristiques de base de la stratégie de type intégration et, à leur droite, les trois caractéristiques de base de la stratégie de type aspiration.

Conclusion

L'analyse qui vient d'être faite, concernant les variables impliquées dans le développement des stratégies de formation en organisation et qui a permis de différencier deux stratégies de formation distinctes, correspond curieusement à la vision que Vatier (1968) a eue, il y a une vingtaine d'années, de la réalité des actions de formation telles qu'elles étaient conduites en organisation. Selon lui, deux tendances émergeaient de ce domaine: d'un côté, l'organisation cherchait à améliorer son efficacité en employant le mieux possible chacun de ses employés, de l'autre côté, les employés cherchaient, à travers la formation et les bénéfices qu'en retirait l'organisation, à satisfaire leurs aspirations et à améliorer leurs conditions de vie.

Dix ans plus tard, Léquilette et Mourand (1978) partageaient la vision de Vatier et soutenaient qu'il ne s'offrait que deux options pour une politique de formation des employés: celle qui considérait que l'amélioration du travail reposait sur la prise en compte de la donnée humaine et qui visait, en priorité, la satisfaction des travailleurs, et celle qui considérait que l'amélioration des conditions de travail consistait à mettre en oeuvre de nouvelles recettes et qui privilégiait l'efficacité économique. Plus récemment, Bolt (1987) distinguait la formation pure, qui vise à développer le potentiel du travailleur, de la formation qui s'intéresse plus aux résultats, dont les programmes sont conçus pour la mise en oeuvre de la stratégie de l'entreprise et pour l'atteinte de ses objectifs.

Ainsi, la vraie contribution de cet article dans la compréhension des actions de formation en organisation est d'avoir permis de tracer le portrait descriptif de chacune des deux stratégies de formation et, surtout, d'avoir permis d'identifier les trois caractéristiques fondamentales qui les différencient.

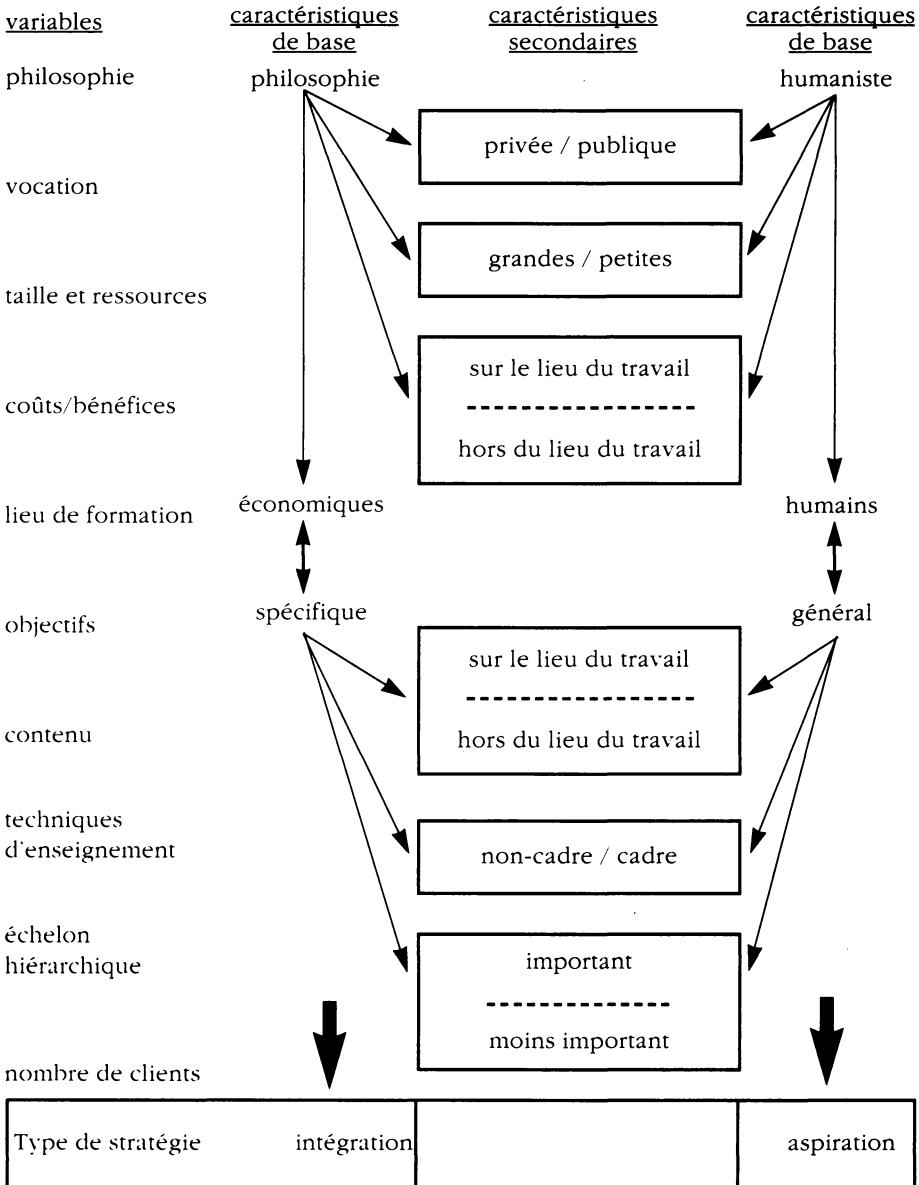


Figure 2. Représentation des affinités entre les caractéristiques de variables.

Abstract — The author presents an analysis of variables related to the development of training strategies in organizations. From this analysis, the author identifies certain characteristics of these variables as well as specific relationships between these different characteristics. Identification and description of these variables permit the author to describe two dominant types of training strategies used in organisations, those of «integration» and those of «aspiration».

Resumen — El autor analiza algunas variables implicadas en el desarrollo de las estrategias de formación en las organizaciones. Este análisis lo lleva a identificar ciertas características propias a dichas variables y a observar la existencia de relaciones específicas entre estas diferentes características. La identificación y la descripción de estas variables le permiten formular dos estrategias de formación dominantes en las organizaciones: la estrategia de tipo integración y la estrategia de tipo aspiración.

Zusammenfassung — Der Verfasser analysiert die Variablen, die bei der Entwicklung der Ausbildungsverfahren in Organisationen eine Rolle spielen. Diese Analyse führt zur Identifizierung gewisser typischer Kennzeichen dieser Variablen und zur Beobachtung spezifischer Beziehungen zwischen diesen verschiedenen Charakteristiken. Die Identifizierung und die Beschreibung dieser Variablen lassen zwei in den Organisationen vorherrschende Ausbildungsverfahren erkennen: das Verfahren vom Typ Integration und das Verfahren vom Typ Aspiration.

RÉFÉRENCES

- Ayoub, E. (1969). *La formation du personnel administratif dans la fonction publique*. Paris: Armand-Colin.
- Bédard, J. (1988). La formation et le recyclage de la main-d'oeuvre en cours d'emploi. *Avenir*, 2(1), 16-23.
- Bolt, J. F. (1987). Formation: du nouveau dans les grandes entreprises. *Harvard-L'Expansion*, 44, 24-34.
- Bourgeault, G., Fernandez, J., Gauthier, F. et Paquet, P. (1983). *Les pratiques d'éducation permanente au Québec et les universités: émergences et convergences*. Montréal: Université de Montréal. Faculté de l'éducation permanente.
- Cahoon, A. R. et Rowney, J. I. A. (1986). Od for managers: some fall-out from empirical results. *Leadership and Organization Development Journal*, 7(1), 15-16.
- Carnevale, A. P. (1986). The learning enterprise. Training enterprise. *Training and Development Journal*, 40(1), 18-26.
- Desbiens, D. (1979). *Étude intraculturelle des valeurs connotatives de cadres francophones du Québec*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Dickey, J. D. (1982). Training with a focus on the individual: A review of Corning Glass work's training program. *Personnel Administrator*, 27(6), 35-38.
- Dictionnaire encyclopédique de psychologie*. (1980). Paris: Bordas.
- Dodge, R. B. (1989). Learner-centered development. *Personnel Journal*, 68(9), 100-105.
- Evans, R., Holter, A. et Stern, M. (1976). Criteria for determining whether competency should be taught on the job or in a formal technical course. *Journal of Vocational Education Research*, 1(2), 21-38.
- Early, J. C. (1983). *Évaluation d'un programme de formation pour nouveaux dirigeants: étude des réactions, de l'apprentissage et du comportement*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Hinrichs, J. R. (1976). Personnel training. In M. D. Dunette (dir.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (p. 829-861). Chicago: Rand McNally.
- Honoré, B. (1977). *Pour une théorie de la formation*. Paris: Payot.
- Houser, H. F. (1984). Training stars with an all-star team. *Training and Development Journal*, 38(8), 60-61.

- Institut canadien d'éducation des adultes. (1972). Une goutte d'huile et quelques cours. *L'I.C.E.A.*, 8(2-3), 1-17.
- La Grande Encyclopédie*. (1976). Paris: Librairie Larousse.
- Larocque, C. (1980). La formation des cadres: bilan des pratiques dans les grandes entreprises au Québec. *Gestion*, 5(4), 67-78.
- Larouche, V. (1984). *Formation et perfectionnement en milieu organisationnel*. Saint-Nazaire, Québec: Éditions JCL.
- Léquillette, J. et Mourand, P. (1978). *Vers une entreprise: nouvelles approches pour concilier l'efficacité économique et la satisfaction des hommes*. Toulouse: Privat.
- Mangum, S. L. (1984). Some evidence on criteria for choosing among alternative training techniques. *Journal for Vocational Education Research*, 9(2), 49-57.
- McGehee, W. et Thayer, P. W. (1961). *Training in business and industry*. New York: Wiley.
- Nantel, R. (1979). *Les programmes de formation professionnelle pour adultes au Québec*. Montréal: Institut canadien d'éducation des adultes.
- Newstrom, J. W. (1975). Selecting training methodologies. *Training and Development Journal*, 29(9), 12-16.
- Paquet, P. (1984a). La formation des travailleurs et des travailleuses en emploi (Première partie). *Formation et emploi*, 1(2), 12-20.
- Paquet, P. (1984b). La formation des travailleurs et des travailleuses en emploi (Deuxième partie). *Formation et emploi*, 1(3), 32-43.
- Paquet, P., Doran, O. et Bouchard, P. (1982). *Sondage sur les pratiques de formation en entreprise*. Montréal: Commission d'étude sur la formation des adultes, Gouvernement du Québec.
- Patten, T. H. (1971). *Manpower planning and the development of human resources*. New York: Wiley.
- Robert, P. (1985). *Le Grand Robert de la langue française: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (2^e éd. revue et enrichie). Paris: Le Robert.
- Roussin, P. (1977). *Le développement des cadres*. Montréal: Université de Montréal.
- Savoie, A. (1987). *Le perfectionnement des ressources humaines en organisation*. Montréal: Agence d'Arc.
- Shipp, T. (1981). Cost-benefit/effectiveness analysis for continuing education. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 12(4), 6-14.
- Ter-Davtian, L. (1971). La formation en cours de carrière dans le cadre des travaux de l'O.C.D.E. [Actes du symposium tenu à Churchill Collège, Cambridge, Angleterre, sous les auspices de la Division des affaires scientifiques de l'Organisation du Traitement de l'Atlantique Nord (O.T.A.N.), 22-26 juin, 1970]. In S.-S. Dubin (dir.), *Professional obsolescence* (p. 8-34). Toronto: Lexington Books.
- Trinh Thi Tuyet. (1984). *Les pratiques de formation professionnelle au Canada et au Québec*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation, Administration scolaire.
- Vatier, R. (1968). *Développement de l'entreprise et promotion des hommes* (3^e éd.). Paris: Entreprise Moderne d'Édition.
- Wehrenberg, S. B. (1987). Supervisors as trainers: The long-term gains of O.J.T. *Personnel Journal*, 66(4), 48-51.