

RAPPORT DU CCG N°1

L'APPRENTISSAGE PERMANENT

UN RAPPORT DU CCG



CENTRE
CANADIEN DE
GESTION

CANADIAN CENTRE
FOR MANAGEMENT
DEVELOPMENT

RAPPORT DU CCG N° 1

L'apprentissage permanent

Un rapport du CCG

Centre canadien de gestion
Mai 1994

Canada

*Pour plus d'information ou pour obtenir des copies
supplémentaires, veuillez communiquer avec le Groupe de la
recherche du Centre canadien de gestion*

*par téléphone au (613) 943-8370
ou par télécopieur au (613) 995-0286*

©Ministre des Approvisionnements et Services Canada 1994
N° de catalogue SC94-47/1994
ISBN 0-662-60198-X



Table des matières

Préface	i
1. Introduction : l'apprentissage	1
2. Apprentissage individuel	5
A. Apprentissage formel	6
B. Apprentissage informel	11
C. Aide-mémoire pour une culture de l'apprentissage	23
3. Apprentissage organisationnel	27
A. Apprentissage en milieu de travail	30
B. Apprentissage organisationnel et amélioration du procédé administratif	37
C. Apprentissage organisationnel et planification stratégique	43
D. Apprentissage organisationnel et gestion stratégique : mise en place d'une culture organisationnelle	48
E. Apprentissage organisationnel et connaissance de soi organisationnelle : l'apprentissage par l'action	54
F. Apprentissage organisationnel et connaissance de soi organisationnelle : les structures parallèles d'apprentissage	61
4. Conclusion : accepter la vérité ou subir les conséquences	67

Préface

Le rapport du Groupe de travail sur la formation et le perfectionnement FP 2000 recommandait que la fonction publique développe une culture axée sur l'«apprentissage permanent». Afin qu'on puisse préparer le terrain en vue de mettre en oeuvre cette recommandation, le Conseil de perfectionnement des ressources humaines (CPRH) a mis sur pied un Groupe d'orientation sur l'apprentissage permanent. Au début, ce groupe était composé de D.B. Dewar (principal, CCG) qui faisant fonction de président, de John Edwards (FP 2000), de Ivan Fellegi (Statistique Canada), de Ole Ingstrup (Service correctionnel du Canada), de Lynne Pearson (Formation et Perfectionnement Canada) et de Ric Cameron (Secrétariat du Conseil du Trésor). Après que M. Bev Dewar eut pris sa retraite, M. Ole Ingstrup a agité non seulement à titre de directeur du CCG mais également de président du Groupe d'orientation sur l'apprentissage permanent.

Parallèlement aux discussions du Groupe d'orientation, on a demandé au CCG de préparer un rapport sur l'apprentissage permanent. Le rapport a été examiné par le Groupe d'orientation et par le CPRH, qui en ont approuvé la publication.

On se propose de faire du présent rapport sur l'apprentissage permanent le premier d'une série de rapports publiés par le CCG. Ces rapports feront état du point de vue du CCG sur les thèmes ou les enjeux actuels en matière de gestion et offriront des conseils pratiques aux gestionnaires.

Sous sa forme actuelle, le rapport sur l'apprentissage permanent est sans contredit un document de travail. Tel qu'en fait foi le rapport lui-même, le domaine de l'apprentissage permanent évolue rapidement tant sur le plan de la recherche que de la pratique, et il serait présomptueux de tenter de saisir ce thème une fois pour toutes. Ainsi, il vaut mieux voir dans ce rapport un genre de rapport d'étape, auquel s'ajouteront, dans les éditions à venir, de nombreux chapitres. Par conséquent, nous encourageons fortement nos lecteurs à nous transmettre leurs commentaires sur le texte actuel et leurs suggestions sur des ajouts possibles.

Un résumé du présent rapport est également disponible.

Le directeur du Centre,
Ole Ingstrup

Le directeur de la recherche,
Ralph Heintzman

1. Introduction : l'apprentissage

«... il ne se passe rien de plus important dans le monde que l'éducation des gens qui y vivent.»

Northrop Frye

L'apprentissage est essentiel à la vie des gens. Pour l'être humain, l'apprentissage représente une condition fondamentale de l'existence de même qu'une source de satisfaction et de joie.

L'apprentissage est essentiel à la vie des gens. Pour l'être humain, l'apprentissage représente une condition fondamentale de l'existence de même qu'une source de satisfaction et de joie. Dans la vie de tous les jours, nous avons sans cesse des échanges avec le monde qui nous entoure. La capacité d'assimiler et de comprendre les messages qui nous parviennent de notre environnement, et de réagir à ceux-ci, détermine le degré d'excellence de notre vie et le niveau de satisfaction qu'on en retire. Pour une personne qui apprend très peu de ses contacts quotidiens, ou qui a cessé complètement d'apprendre, le monde extérieur apparaîtra de plus en plus aride et complexe et lui apportera fort peu de plaisir.

Au cours des dernières années, nous avons constaté que cette affirmation s'applique également aux groupes, aux organisations et même aux sociétés. Si ceux-ci n'ont pas appris comment apprendre, autrement dit s'ils n'ont pas appris à s'intéresser aux informations que leur communique le monde et à agir en conséquence, ou s'ils ont oublié comment le faire, ils sont destinés à connaître de plus en plus de difficultés, d'épreuves et de frustration.

Au niveau de la société, de nombreux exemples nous viennent à l'esprit. L'«environnement» lui-même, par exemple, constitue un exemple révélateur : étant donné que les sociétés occidentales ont mis du temps à *apprendre* les leçons enseignées par le milieu naturel, bon nombre d'entre elles souffrent de niveaux de pollution qui représentent un danger pour la santé et la vie humaine et, par ailleurs, il semble possible qu'une modification climatique mondiale survienne. De même, puisque les économies occidentales ont été lentes à décoder les signaux associés à la concurrence croissante au sein de l'économie mondiale ou aux conséquences à long terme des dépenses et de la dette publiques, elles sont vulnérables sur ces deux aspects.

En outre, les organisations ont appris les mêmes leçons : celles qui ont été lentes à apprendre et à s'adapter ont connu des difficultés croissantes. De plus en plus, les organisations qui connaissent du succès semblent être celles qui sont en mesure de favoriser l'apprentissage tant pour la personne que pour l'organisation dans son ensemble.

Il est désormais courant, dans la documentation de plus en plus abondante sur le sujet, de mettre en évidence le rythme des changements

En effet, on reçoit la formation ou on la dispense à quelqu'un d'autre, tandis que l'apprentissage est une activité qu'on fait à soi-même et pour soi-même.

dans le monde contemporain et de rendre ceux-ci responsables de l'importance croissante accordée à l'apprentissage comme solution pour la survie et l'adaptation. Cette affirmation comporte une bonne part de vérité. Toutefois, le rythme effréné des changements, même si ceux-ci exercent une pression supplémentaire sur les organisations, montre tout simplement au grand jour ce qui constituait déjà un élément essentiel de la condition humaine. En effet, l'être humain est fondamentalement un «apprenant», et l'apprentissage représente l'élément central de la vie.

Un des problèmes qu'engendre la reconnaissance de plus en plus répandue de cette vérité, comme c'est le cas pour tout mouvement généralisé, est l'inévitable tentation de regrouper toutes les pratiques ou théories de gestion les plus courantes sous la dénomination de l'apprentissage. La tentation est encore plus forte en raison de la nouvelle «mode» de l'apprentissage, car les impératifs de l'apprentissage constituent un aspect si puissant de la vie qu'on est tenté de considérer tout ce qui se passe dans le monde, y compris le monde du travail, à travers ce prisme ou modèle. Sous l'emprise de cette tentation, chaque innovation ou concept récent en matière de gestion (comme l'organisation performante, la gestion de la qualité totale ou GQT, l'habilitation, les organisations axées sur une mission, l'alignement, le leadership, etc.) refait surface sous l'appellation de l'apprentissage permanent.

L'influence de la perspective de l'apprentissage peut ne permettre de comprendre cette tendance, mais à la limite, elle peut créer la confusion et un «ramassis» de concepts de gestion dans lequel on crée sans cesse de nouvelles formules qui recyclent les mêmes éléments sous de nouvelles étiquettes. Ainsi, le présent rapport a tenté de ne pas pencher du côté d'une inclusivité qui manquerait de discernement: autant que possible nous nous en tenons à ce que nous croyons être les véritables techniques et éclaircissements qu'on peut retirer de l'apprentissage permanent.

Deux points méritent d'être précisés dès le départ. Le premier est qu'en adoptant l'optique de l'apprentissage, nous nous éloignons dès lors de la notion de formation et d'enseignement. En effet, on reçoit la formation ou on la dispense à quelqu'un d'autre, tandis que l'apprentissage est une activité qu'on fait à soi-même et pour soi-même. La formation consiste à communiquer à une autre personne des notions qu'on connaît. En revanche, l'apprentissage fait appel à un processus d'autodidactie, c'est-à-dire la recherche de l'inconnu, de quelque chose qu'on doit trouver.

Le premier point de départ est en fait en accord avec les tendances actuelles qui prévalent dans le domaine de la formation. La formation évolue à toute allure vers un nouveau modèle centré bien moins sur une formation imposée et élaborée par une source «externe», et bien davantage sur un apprentissage motivé de l'«intérieur» et correspondant aux exigences immédiates du lieu de travail, tant pour les personnes que pour les organisations. Le présent rapport élabore sur ce thème plus loin.

Le deuxième point à établir de prime abord concerne le domaine de l'apprentissage : celui-ci, particulièrement l'apprentissage permanent et organisationnel, en est à ses balbutiements. Ainsi, même si récemment nous avons vu la publication, et même le déluge, de rapports et de documents sur le sujet, ceux-ci s'avèrent en grande partie fort peu rigoureux et perspicaces. Devant l'urgence de se prononcer sur ces questions, les rédacteurs des rapports se sont servis de pratiquement n'importe quels documents à leur disposition, ce qui produit souvent le type de ramassis décrit plus haut. Comme nous l'avons mentionné, nous avons tenté de résister à cette tentation, mais par voie de conséquence ce rapport ne peut être que préliminaire; il s'agit d'un travail en cours. Une des conclusions du présent exposé est que le travail doit se poursuivre, et que le CCG en particulier doit intégrer la question de l'apprentissage à ses priorités de recherche pour les années qui viennent, en accordant son appui à différents projets et événements visant à améliorer notre compréhension de l'apprentissage dans un cadre organisationnel.

2. Apprentissage individuel

L'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel sont distincts mais pas indépendants : chacun est essentiel à l'autre. Ainsi, l'apprentissage individuel est nécessaire à l'apprentissage organisationnel car ce sont les personnes qui apprennent, et non les organisations.

L'apprentissage individuel constitue la base sur laquelle repose l'apprentissage permanent. D'autres éléments entrent toutefois en jeu. Dans la section suivante, nous expliquons de quelle façon l'apprentissage individuel peut et doit aboutir à un apprentissage organisationnel. L'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel sont distincts mais pas indépendants : chacun est essentiel à l'autre. Ainsi, l'apprentissage individuel est nécessaire à l'apprentissage organisationnel car ce sont les personnes qui apprennent, et non les organisations. Cependant, les organisations façonnent les personnes qui en font partie : elles les aident à apprendre ou les empêchent de le faire. Parfois, elles aident les gens à se dépasser et en d'autres moments elles les forcent à acquérir des comportements ou des habitudes qui ne leur apportent rien sur le plan personnel et qui de surcroît sont néfastes sur le plan de l'organisation.

Comme le souligne la seconde partie du présent rapport, une bonne partie de l'apprentissage organisationnel consiste à éliminer ces tendances négatives et à convertir le lieu de travail en une organisation qui permet aux gens de s'épanouir et de se réaliser pleinement, et qui les incite à réaliser leurs aspirations. L'apprentissage organisationnel, cependant, ne peut exister s'il ne se fonde pas sur l'apprentissage individuel. On peut en outre orienter et stimuler l'apprentissage individuel afin de favoriser l'apprentissage organisationnel. La personne représentée en fin de compte le point de départ.

Dans la présente section, nous passons en revue certaines perceptions que les organisations peuvent avoir de l'apprentissage individuel, afin d'instaurer les fondations de l'apprentissage organisationnel. Il vaut peut-être mieux envisager l'apprentissage individuel sous deux angles différents : l'apprentissage *formel*, qui se donne sous la forme de cours et de programmes de perfectionnement officiels, et l'apprentissage *informel* qui se donne en cours d'emploi et sur les lieux de travail (nous allons devoir préciser cette distinction un peu plus loin). De nombreuses organisations se bornent à ne tenir compte que des processus d'apprentissage formel, même s'il semble de plus en plus évident que les cadres tirent la plus grande partie de leur apprentissage du lieu de travail lui-même. Par conséquent, le présent rapport attache une certaine importance aux processus d'apprentissage informel et y revient après avoir abordé l'apprentissage formel.

Les programmes de perfectionnement et de «formation» formels constituent un élément important de l'éventail des outils de toute organisation qui désire mettre en place une culture et des habitudes de l'apprentissage permanent.

A. Apprentissage formel

Les programmes de perfectionnement et de «formation» formels constituent un élément important de l'éventail des outils de toute organisation qui désire mettre en place une culture et des habitudes de l'apprentissage permanent. Par conséquent, de nombreuses organisations instaurent des mesures visant à partager les ressources affectées à la «formation», soit comme une part de la masse salariale, comme une somme définie par employé, ou soit à l'aide d'autres mesures. Il s'agit d'indicateurs importants qui permettent à une organisation de se comparer à d'autres. Dans ses efforts visant à favoriser l'apprentissage organisationnel, par exemple, Syncrude Canada Ltd. s'est engagée à investir de sept à dix pour cent de ses coûts en salaire dans l'apprentissage individuel. Une autre méthode servant à mesurer l'importance accordée par une organisation à l'apprentissage formel est le temps consacré annuellement aux activités de formation par employé. À un moment où elle comptait 12 900 employés, par exemple, IBM Canada s'était engagée à offrir chaque année en moyenne 13 jours de formation par employé.

Comparativement à de nombreuses organisations du secteur privé, dans le secteur public, les ressources consacrées à la formation sont de moindre envergure. La Commission de la fonction publique, par exemple, vise à allouer 400 \$ par année par employé, et un ministère important vise cinq jours de formation par an par employé. Par surcroît, dans plusieurs autres ministères, ces niveaux d'affectations sont inférieurs. Dans une période d'austérité, il est difficile pour les ministères de maintenir les fonds affectés à la formation au même niveau, et encore plus de les augmenter. Malgré cela, certains ministères ont accordé une grande priorité à la formation et ont réaffecté les ressources nécessaires. Récemment, par exemple, Statistique Canada a augmenté de un à trois pour cent la proportion de son budget consacrée à la formation.

Afin de s'assurer que les sommes affectées à la formation sont bien dépensées, les organisations se sont aperçues qu'il importe de mettre en place des méthodes visant à évaluer les besoins d'apprentissage et à planifier des activités d'apprentissage individuel. Dans certains cas, ce processus fait partie intégrante de l'évaluation annuelle, tandis qu'ailleurs il constitue une activité distincte et autonome. Peu importe le système employé, l'organisation doit s'assurer que les employés ont, au moins une fois par année, l'occasion d'évaluer l'apprentissage réalisé à ce jour, de même que leurs besoins actuels en apprentissage, et

d'élaborer un plan pour les activités futures d'apprentissage. Cela peut même déboucher sur un «plan de perfectionnement personnel», tel que proposé plus loin. Aux Affaires indiennes et du Nord, par exemple, un employé à plein temps et un autre à temps partiel aident les employés à concevoir leur propre schéma de carrière, sur une période d'un à cinq ans, de même qu'à dresser les grandes lignes d'un plan de formation complémentaire. L'organisation peut choisir, pour certaines personnes, d'avoir recours à la méthode du centre d'évaluation, ou encore à un consultant externe en évaluation, afin de déterminer les besoins en apprentissage et en perfectionnement, et de l'aider à élaborer un plan personnel de perfectionnement. Cette approche peut toutefois s'avérer relativement coûteuse et, en règle générale, est réservée aux cadres supérieurs de l'organisation.

La plupart des programmes officiels de perfectionnement et de formation se donnent en dehors du lieu de travail régulier, et souvent en dehors de l'organisation elle-même.

La plupart des programmes officiels de perfectionnement et de formation se donnent en dehors du lieu de travail régulier, et souvent en dehors de l'organisation elle-même. Ainsi, le sujet des cours ou des programmes ne correspondra pas exactement aux problèmes immédiats du lieu de travail ou, si le sujet est pertinent, il sera présenté de façon générale afin de s'appliquer à différentes organisations et circonstances. Le sujet d'un examen, par exemple, risque davantage d'être d'ordre général, comme l'«efficacité organisationnelle», plutôt que spécifique comme «Quel est notre secteur d'activité et que devons-nous faire pour réussir?»

Ces programmes formels qui se donnent en dehors du lieu de travail ou de l'organisation présentent un certain nombre d'avantages, qu'il ne faudrait pas négliger.

- Les programmes externes permettent aux participants de rencontrer des personnes provenant d'autres organisations ou d'autres parties de l'organisation, et ainsi d'ouvrir de nouveaux horizons à partir de l'expérience des autres.
- Ils permettent aux participants de se détacher des hypothèses et de la culture de leur organisation, et de développer des idées ou des perspectives nouvelles ou de rechange.
- Les participants peuvent se sentir plus libres de s'exprimer et se sentir moins épiés ou évalués.
- Les programmes externes peuvent peut-être mieux répondre aux besoins de la personne dans son ensemble, et permettre aux participants d'entreprendre une introspection, menant à des découvertes et à

une réévaluation, qu'ils auraient de la difficulté à réaliser en présence de leurs collègues de travail immédiats.

- Les programmes externes peuvent avoir recours à des personnes ressource ou offrir des expériences d'un niveau «supérieur» ou dont les horizons sont plus vastes.

Les programmes de perfectionnement formels qui se donnent en dehors des lieux de travail vont et doivent faire partie de l'éventail d'outils à la disposition d'une organisation désirant favoriser l'éclosion d'une culture de l'apprentissage.

Pour ces raisons, les programmes de perfectionnement formels qui se donnent en dehors des lieux de travail vont et doivent faire partie de l'éventail d'outils à la disposition d'une organisation désirant favoriser l'éclosion d'une culture de l'apprentissage. Toutefois, ces programmes comportent également des inconvénients qui sont le contrecoup de leurs points forts. Étant donné qu'obligatoirement ils sont plutôt abstraits et généraux, ils peuvent sembler moins pratiques et pertinents aux yeux des participants, qui auront peut-être de la difficulté à associer le type d'information ou de points de vue acquis dans ces cours à leur vie professionnelle. Même lorsqu'à la fin d'un programme les participants ont la ferme intention d'appliquer à leur propre organisation les leçons apprises, ils risquent, une fois de retour au travail, de se retrouver isolés dans un milieu où ils se sentent incompris, et qui est insensible à l'expérience qu'ils ont vécue : il y a fort à parier qu'ils reviendront à leurs anciennes méthodes et habitudes.

Par conséquent, une forte tendance se dessine à l'heure actuelle visant à améliorer les programmes d'apprentissage traditionnels sur au moins trois aspects. Le premier consiste à faire correspondre autant que possible les programmes externes aux situations et problèmes concrets des lieux de travail, en invitant les participants à partager ces problèmes entre eux dans le cadre du programme, afin de les intégrer à la matière du cours. En raison de la volonté croissante de faire correspondre même les programmes de formation formels aux situations et problèmes actuels des lieux de travail, les organisations tentent souvent de personnaliser les programmes d'apprentissage formels afin de les adapter à leurs besoins et circonstances. Parfois, des organisations s'unissent pour former des «regroupements» d'apprentissage, afin de profiter des avantages des programmes externes et des programmes internes : le regroupement permet de personnaliser et de mettre l'accent sur les vrais problèmes, tout en offrant le renouveau et les perspectives qui voient le jour lorsqu'on réunit des personnes provenant d'organisations différentes.

Un certain nombre de ministères dans la Fonction publique du Canada ont mis sur pied des structures de formation internes, dans le cadre desquelles on peut associer la formation tant aux stratégies

globales du ministère qu'aux exigences quotidiennes du travail. Transports Canada, par exemple, possède depuis longtemps son propre institut de formation, et récemment le ministère des Affaires extérieures a mis sur pied la nouvelle Académie du service extérieur. Pour la fonction publique dans son ensemble, le CCG a pour fonction de faire correspondre la formation aux priorités et stratégies globales du gouvernement, afin d'appuyer les initiatives de réforme et les grands objectifs de gestion de celui-ci.

Les programmes qui se fondent sur l'«apprentissage par l'action» représentent l'approche la plus complète qui se sert des problèmes concrets et actuels de l'entreprise ou de la direction comme sujet de l'apprentissage formel.

Les programmes qui se fondent sur l'«apprentissage par l'action» représentent l'approche la plus complète qui se sert des problèmes concrets et actuels de l'entreprise ou de la direction comme sujet de l'apprentissage formel. Étant donné que nous décrivons cette méthodologie dans le présent rapport (se reporter à la section E de la partie 3), nous ne l'examinerons pas en détail pour l'instant; précisons toutefois qu'elle se fonde sur l'alternance entre l'action et la réflexion sur l'action prise; la réflexion s'effectue en compagnie d'autres cadres et d'une personne ressource. Un programme d'«apprentissage par l'action» de ce type peut s'échelonner sur une période de plusieurs mois ou même d'un an ou plus. L'apprentissage par l'action peut consister en un programme externe réunissant des participants qui proviennent de différentes organisations. Par contre, les participants peuvent aussi être d'une même organisation. Le cas échéant, le programme devient un des principaux modes d'«apprentissage organisationnel».

La deuxième tendance mentionnée plus haut est en fait la tendance de privilégier l'apprentissage organisationnel. En effet, étant donné que l'investissement dans l'apprentissage individuel peut s'effectuer en vain si l'organisation elle-même ne change pas pour offrir un milieu favorable à l'apprentissage et à la croissance (car l'apprentissage semble souvent être plus efficace et durable lorsqu'il correspond de près aux besoins pressants et aux problèmes concrets du lieu de travail), de nombreuses organisations se servent maintenant de l'apprentissage individuel pour établir les assises de l'apprentissage au niveau de l'organisation elle-même. Cela fait l'objet de la deuxième partie du rapport.

La troisième tendance dont on traite ici est celle qui vise à mettre l'accent sur l'apprentissage individuel informel qui se donne sur les lieux de travail. Nous abordons ce sujet à la section suivante. Au-paravant, toutefois, nous tenons à préciser que l'attention de plus en plus grande accordée aux différents modes d'apprentissage informel examinés plus loin constitue un nouveau défi pour l'apprentissage formel. Étant donné que l'apprentissage informel est important, les apprenants

et les enseignants (ou animateurs) devront apprendre comment assurer son efficacité et sa réussite. Ainsi se dessine un nouveau rôle pour l'apprentissage «formel» : développer les qualifications, les techniques, les connaissances et la sensibilisation nécessaires pour faire évoluer l'apprentissage informel et pour approfondir l'élément d'apprentissage qui existe déjà (mais qui est souvent ignoré ou sous-utilisé) dans la vie professionnelle normale.

B. Apprentissage informel

Même si par le passé les organisations ont en règle générale concentré la majeure partie de leurs efforts sur des programmes de formation *formels*, la plus grande partie des recherches effectuées à ce jour semblent indiquer que le plus souvent l'apprentissage individuel au sein des organisations est d'un autre type et fait appel à des processus *informels* dans le cadre du travail quotidien. Parmi les estimations proposées, nous n'en avons rencontré aucune qui situe à plus de 20 pour cent la proportion de l'apprentissage qui provient d'une formation ou éducation formelle. Dans *The Lessons of Experience*, une des études les plus complètes sur l'apprentissage et le perfectionnement des cadres, les auteurs Morgan McCall, Michael Lombardo et Ann Morrison présentent la question sous un angle différent : «Les cadres ne passent qu'une infime partie de leur temps en classe, ce qui montre que le perfectionnement s'effectue dans le 99,9 pour cent du temps qui reste.» Lorsqu'on leur demande d'indiquer les trois plus importantes sources d'apprentissage au cours de leur carrière, 4 pour cent des cadres masculins qui ont participé aux études et 6 pour cent des femmes ont nommé les expériences d'apprentissage formel.

Dans leur étude distinguée, McCall, Lombardo et Morrison déterminent les principales «leçons d'expérience» que les cadres interviewés avaient appris au cours de leur vie, de même que les expériences ou les événements les plus marquants qui leur avaient permis d'apprendre : l'expérience acquise au cours des principales affectations d'emploi et des défis qui les ont accompagnés; les contacts avec les patrons, tant bons que mauvais, et les «coups durs» associés aux traumatismes personnels, aux revers professionnels, aux changements d'emploi, aux erreurs professionnelles et aux employés problèmes. La leçon à tirer de leur recherche n'est pas seulement que ces expériences de travail représentent la source vitale de l'apprentissage individuel, mais que tant les organisations que les personnes peuvent s'en servir pour favoriser l'apprentissage et le perfectionnement individuels.

Une des principales façons, pour les personnes, de se perfectionner est la nomination à un nouveau poste stimulant, soit sous la forme d'une promotion ou d'une rotation d'emplois, ou encore d'une affectation provisoire.

NOMINATIONS

Une des principales façons, pour les personnes, de se perfectionner est la nomination à un nouveau poste stimulant, soit sous la forme d'une promotion ou d'une rotation d'emplois, ou encore d'une affectation provisoire.

Sans l'ombre d'un doute, les cadres interviewés par Morgan McCall et ses collègues ont indiqué que les changements d'emploi constituaient la plus importante source d'apprentissage et d'épanouissement. Par ailleurs, des organisations agissent déjà en fonction de cette affirmation implicite, qu'elles le fassent à dessein et de manière structurée ou non.

Le fait que l'organisation ne reconnaisse pas la nomination à de nouveaux postes comme une source d'apprentissage et de perfectionnement peut en soi constituer un problème pour trois raisons. Premièrement, si on n'estime pas à leur juste valeur l'apprentissage et les processus associés, on risque de déplacer trop fréquemment les candidats prometteurs. Les recherches indiquent que les cadres mettent au moins entre deux ans et deux ans et demi pour franchir les étapes requises pour terminer le processus d'apprentissage afférent à un nouvel emploi. Si on déplace les personnes trop tôt, celles-ci risquent, tout comme l'organisation, de retirer des leçons non seulement superficielles mais fausses de l'expérience.

Si on déplace les personnes trop tôt, celles-ci risquent, tout comme l'organisation, de retirer des leçons non seulement superficielles mais fausses de l'expérience.

Deuxièmement, si on désire réellement favoriser le perfectionnement, il est important que le nouveau poste permette et même oblige la personne à se dépasser. Ainsi, si elle possède déjà toutes les qualifications et l'expérience requises pour le poste, il est fort peu probable que celui-ci lui fournisse l'occasion de progresser. Ainsi, les recherches et les documents portant sur le recours aux nominations comme outil d'apprentissage et de perfectionnement affirment même que l'«inadaptation stratégique» du candidat à l'emploi constitue un principe idéal à appliquer au processus de sélection.

Dans le secteur public, ce concept peut s'avérer plus difficile à mettre en pratique, mais chaque cadre supérieur doit en tenir compte si on désire considérer, comme ce devrait maintenant être le cas, les nominations comme un élément essentiel, et peut-être l'outil le plus efficace, du perfectionnement et de l'apprentissage des cadres. Les dispositions relatives à l'affectation dans la Loi sur la réforme de la fonction publique doit aider les cadres à nommer les employés à des postes qui vont leur permettre de se dépasser. En outre, la réforme et la simplification du régime de classification permettra d'affecter les personnes à une plus grande variété de postes, où celles-ci seront incitées à apprendre. La capacité et la motivation à apprendre revêtiront encore plus d'importance, étant donné que bon nombre des anciennes frontières entre les emplois seront éliminées et qu'on n'exigera plus de posséder au préalable un ensemble précis de qualifications officielles.

Troisièmement, pour considérer et se servir des nominations à de nouveaux postes comme source importante d'apprentissage, les organisations doivent développer de nouvelles attitudes face aux risques et aux erreurs. Aucun apprentissage véritable ne peut être possible si les personnes responsables des nominations ne sont pas disposées à prendre des risques, et si on n'accepte pas que l'employé qui occupe un nouveau poste commette des erreurs. Qui plus est, les erreurs représentent une des principales façons d'apprendre. McCall et ses collègues racontent une anecdote savoureuse au sujet d'un cadre qui a commis une erreur entraînant des pertes de 100 000 dollars pour son entreprise. «Torturé par le remords, il a suggéré à son patron de le congédier. Qu'a répondu celui-ci? Pourquoi voudrais-je te congédier, je viens d'investir 100 000 dollars dans ton perfectionnement?»

AFFECTATIONS

Sans même changer d'emploi, les personnes et les organisations peuvent avoir recours à toute une gamme d'affectations ou de tâches spéciales, comme expériences d'apprentissage et de perfectionnement. L'affectation à des comités ou groupes de travail spéciaux peut donner à une personne l'occasion de dépasser le cadre de son emploi, ou peut permettre de revaloriser un emploi qui ne présente plus de défis. Il en va de même pour les projets spéciaux, qu'on peut façonner de façon particulière afin d'offrir à des employés prometteurs l'occasion d'explorer de nouveaux domaines de connaissances et de nouvelles expériences d'apprentissage. On peut également avoir recours à un troisième type d'expérience pour favoriser l'apprentissage, soit des visites spéciales à un établissement éloigné faisant partie de l'organisation ou à des clients, ou la participation à des conférences ou encore le contact avec des collègues à l'étranger. Pour certaines organisations, les visites à l'étranger par des groupes d'employés constituent un élément essentiel de leur approche stratégique en matière de formation. (Nous aborderons ce sujet plus en détail à la section sur l'apprentissage organisationnel.)

Certaines organisations ont déjà recours à toutes ces activités à des fins strictement de gestion, et aussi parfois dans un but délibéré d'apprentissage et de perfectionnement. À ce propos, citons un exemple intéressant dans la Fonction publique du Canada; il s'agit du Programme des affectations spéciales de Statistique Canada qui, depuis 1983, offre des mutations latérales sur une base volontaire et contribue au perfectionnement de la langue seconde, à l'action positive, au redéploiement

Pour certaines organisations, les visites à l'étranger par des groupes d'employés constituent un élément essentiel de leur approche stratégique en matière de formation.

et à la réinstallation de même qu'au perfectionnement des cadres. Au sein de l'ACDI, le Programme de perfectionnement professionnel pour les agents de développement combine l'expérience de travail à la formation professionnelle. EMR a mis sur pied un Service d'enrichissement professionnel qui comprend un Programme d'affectations, un Programme volontaire d'aide aux employés et un nouveau Centre d'orientation professionnelle. Environnement Canada offre un Programme d'orientation professionnelle des femmes qui regroupe les trois éléments, à savoir l'affectation, la formation et les rencontres régulières.

Étant donné que les affectations, de concert avec les promotions à un nouveau poste, figurent parmi les principales sources d'apprentissage pour les travailleurs, il nous reste à déterminer comment se servir de ces activités de façon plus délibérée et plus efficace à des fins d'apprentissage, ou comment on peut donner davantage de place à la composante de l'apprentissage. Une façon de rehausser l'aspect apprentissage de ces expériences consiste à s'assurer qu'on accorde suffisamment de temps, une fois la période d'affectation terminée, pour y réfléchir et déterminer quelles leçons on doit en tirer. Certains rédacteurs préconisent même d'«imposer» des vacances forcées dans des endroits éloignés à la suite d'une affectation, afin de garantir la tranquillité nécessaire à ce type de réflexion. Par ailleurs, un compte-rendu structuré dans un cadre et un environnement d'apprentissage explicite peut s'avérer utile. Le CCG, par exemple, a permis une réflexion sur certaines des leçons à tirer des expériences de consultation du Forum des citoyens sur l'avenir du Canada et du Secrétariat des Conférences constitutionnelles, ainsi que la publication de celles-ci. Chez Statistique Canada, les professionnels ont le loisir de prendre des «congs sabbatiques internes» pouvant aller jusqu'à six mois.

Une autre méthode visant à améliorer l'aspect apprentissage des affectations spéciales et des expériences consiste à incorporer, directement et explicitement dans le processus d'affectation lui-même, des périodes et une structure pour la réflexion sur le processus et ses leçons.

Une autre méthode visant à améliorer l'aspect apprentissage des affectations spéciales et des expériences consiste à incorporer, directement et explicitement *dans* le processus d'affectation lui-même, des périodes et une structure pour la réflexion sur le processus et ses leçons. Ainsi, le projet se transforme en une expérience d'«apprentissage par l'action» et, en raison du rythme d'alternance de cet apprentissage entre l'action et la réflexion sur l'action réalisée, on met en place une autre période d'activité. (Nous abordons ce sujet plus en détail dans la section sur l'apprentissage organisationnel.)

Une troisième méthode visant à améliorer la qualité de l'apprentissage au cours des affectations spéciales consiste à inciter les participants à rédiger un journal personnel «d'apprentissage» dans lequel ils notent les principales étapes et événements, de même que les éclaircisse-

ments et les leçons dont ils ont bénéficiés. (Nous traitons de ce sujet dans la section sur l'autoperfectionnement.)

RÉFLEXION SUR L'EXPÉRIENCE :
APPRENTISSAGE DU «DEUXIÈME TYPE»

Étant donné que la majeure partie de l'apprentissage provient du travail lui-même, soit en cours d'emploi ou par l'entremise d'affectations spéciales, certaines personnes ont tenté de déterminer comment améliorer ces expériences afin de rehausser la qualité et les caractéristiques d'un tel apprentissage. Alan Mumford, un des écrivains les plus féconds dans le domaine du perfectionnement des cadres, a même reconnu un apprentissage qu'il nomme du «deuxième type», qu'il situe entre l'apprentissage informel et «fortuit» qui est inévitablement associé à tout travail (premier type) et celui découlant d'un apprentissage formel et de programmes de perfectionnement (troisième type). L'apprentissage du deuxième type est informel et associé à l'emploi, mais est entrepris délibérément à des fins d'apprentissage et de perfectionnement. On le définit comme «le processus consistant à intégrer l'apprentissage au travail de gestion, afin d'accorder une attention systématique aux deux». Mumford distingue deux formes d'apprentissage du «deuxième type» : l'apprentissage «rétrospectif» et l'apprentissage «prospectif». Dans l'apprentissage rétrospectif, on demande au cadre de se concentrer sur une période précise de travail (laquelle peut-être d'un mois seulement) et de déterminer ses principales réalisations, les résultats obtenus et les leçons apprises soit à partir des résultats ou du processus lui-même. Ainsi, on encourage les cadres non seulement à déterminer ce qu'ils ont appris, mais également à effectuer une analyse plus en profondeur du produit de cet apprentissage, et à mieux comprendre de quelle façon ils l'ont acquis.

L'apprentissage prospectif est semblable mais davantage axé sur l'avenir. Ainsi, le cadre est amené à déterminer les activités importantes auxquelles il ou elle participera au cours des prochaines semaines ou des prochains mois.

L'apprentissage prospectif est semblable mais davantage axé sur l'avenir. Ainsi, le cadre est amené à déterminer les activités importantes auxquelles il ou elle participera au cours des prochaines semaines ou des prochains mois, et qui ont le potentiel de lui permettre d'acquérir de nouvelles connaissances ou une meilleure compréhension, ou encore de lui offrir l'occasion de mettre certaines de ses compétences ou qualifications à l'épreuve. Ensuite, on invite le cadre à dresser un plan détaillé des objectifs d'apprentissage et de la façon de tirer le meilleur profit de cette occasion à des fins d'apprentissage. Une fois l'expérience

terminée, tout comme dans l'apprentissage rétrospectif, on amène la personne à y réfléchir et à déterminer quelles sont les leçons apprises.

Mumford propose de réunir ces deux formes d'apprentissage afin de créer un apprentissage en « spirale » : les expériences d'apprentissage rétrospectif permettent de déterminer les occasions d'apprentissage prospectif, qui à leur tour ramènent à l'apprentissage rétrospectif, et ainsi de suite.

L'essence de l'apprentissage du deuxième type est l'effort délibéré qui y est associé, de même que l'attention et la planification qui rehaussent et approfondissent l'aspect apprentissage inhérent à toute activité informelle de travail. L'apprentissage du deuxième type tire avantage des principales sources et occasions d'apprentissage, rendant explicite, délibéré et systématique ce qui normalement est implicite, non réfléchi et négligé.

*Souvent,
l'apprentissage est
à son meilleur
lorsqu'il se
présente sous la
forme d'un
dialogue,
particulièrement
avec des personnes
qui possèdent une
expérience plus
grande ou plus
vaste et qui
peuvent aider la
personne à
reconnaître les
occasions
d'apprentissage ...*

ENCADREMENT ET ORIENTATION

Afin d'utiliser le plein potentiel de l'apprentissage informel, et peut-être même de l'élever au niveau de ce qu'Alan Mumford appelle l'apprentissage du « deuxième type », il appert que la personne doit recevoir une aide considérable d'autres personnes au sein de l'organisation qui sont en mesure d'appuyer le processus d'apprentissage. Souvent, l'apprentissage est à son meilleur lorsqu'il se présente sous la forme d'un dialogue, particulièrement avec des personnes qui possèdent une expérience plus grande ou plus vaste et qui peuvent aider la personne à reconnaître les occasions d'apprentissage, à faire correspondre leur apprentissage à leur environnement de travail et à tirer les leçons qui s'imposent.

Afin de remplir efficacement le rôle de moniteur ou de conseiller, les membres des organisations doivent souvent recevoir une formation portant sur les compétences de base qui sont essentielles à ces activités, notamment être à l'écoute, observer et offrir une rétroaction. Si les personnes responsables de l'encadrement et de l'orientation se perçoivent comme agissant dans un contexte d'apprentissage permanent, elles doivent également posséder des notions ou une compréhension relatives au processus d'apprentissage, particulièrement aux processus d'apprentissage en milieu de travail, et se rendre compte du potentiel de l'apprentissage du deuxième type décrit plus haut.

Le mentorat est une sous-catégorie spéciale de l'encadrement et de l'orientation; en règle générale, on fait appel à un conseiller ou un mentor quelque peu plus âgé que l'apprenant, et qui de préférence appartient à un autre service ou à une autre division, ou peut-être qui n'est pas rattaché à l'organisation. Quoique le mentorat en soit à ses balbutiements et que le concept lui-même et ses résultats soient incertains, on a établi un ensemble précis de qualifications requises, et une formation est offerte aux organisations qui désirent l'intégrer, de concert avec l'encadrement et l'orientation, au processus d'apprentissage, permettant ainsi de favoriser une culture et des pratiques relatives à l'apprentissage permanent.

Il importe de souligner un point sur l'encadrement, l'orientation et le mentorat : pour que les processus d'apprentissage informel sur les lieux de travail soient reconnus à juste titre et figurent parmi les pièces maîtresses d'une culture de l'apprentissage permanent, l'«enseignement» doit connaître la même évolution que la «formation», et doit «émerger» dans le quotidien des organisations sous la forme d'une activité informelle, continue et personnelle, entièrement intégrée au monde du travail.

Tous les processus et exigences de l'apprentissage informel adjoignent au rôle du cadre une lourde responsabilité de moniteur, de conseiller et d'«éducateur». Certains cadres peuvent ne pas apprécier cette nouvelle responsabilité.

LE CADRE-ÉDUCATEUR

Tous les processus et exigences de l'apprentissage informel adjoignent au rôle du cadre une lourde responsabilité de moniteur, de conseiller et d'«éducateur». Certains cadres peuvent ne pas apprécier cette nouvelle responsabilité. Traditionnellement, les cadres se préoccupent principalement de faire travailler les gens ou encore s'occupent des affaires courantes, et peuvent à prime abord avoir de la difficulté à élargir leur champ d'activités, pour accepter de jouer un rôle de premier plan dans le processus d'apprentissage des personnes dont ils ont la responsabilité.

Par ailleurs, il est tout à fait possible que la personnalité et le style d'apprentissage d'un cadre et d'un subalterne diffèrent complètement. Dans un tel cas, le développement d'une relation d'apprentissage réussie risque de s'avérer encore plus problématique. La recherche réalisée par Morgan McCall et ses collègues au Center for Creative Leadership démontre qu'effectivement les patrons figurent parmi les principales sources d'apprentissage mais que malheureusement, la leçon est aussi

souvent négative que positive, car le modèle véhiculé par le patron mérite souvent d'être rejeté plutôt qu'imité.

Malgré ces obstacles, nous estimons qu'il est essentiel pour les cadres, particulièrement dans une culture de l'apprentissage permanent, de prendre pleinement leurs responsabilités d'«éducateurs» et d'animateurs du processus d'apprentissage. Ce rôle doit être explicite et implicite. De façon explicite, les cadres doivent dépasser la structure de leurs responsabilités traditionnelles afin d'élaborer un plan annuel de «formation» à l'intention de chacun de leurs subalternes, dans le contexte de la méthode d'évaluation. En outre, ils doivent se considérer comme l'animateur principal du processus d'apprentissage informel inhérent au quotidien du monde du travail. Le recours aux nominations, aux affectations et aux visites à des fins explicites d'apprentissage est en grande partie tributaire de l'utilisation de ces mesures par le patron ou le cadre à cette fin. Par ailleurs, le cadre est le mieux placé pour s'assurer que ces expériences résultent en un apprentissage optimal, en tirant profit de tout l'éventail des techniques de l'apprentissage par l'action, y compris l'apprentissage du deuxième type décrit plus haut. Personne n'est mieux placé que le cadre pour encourager quelqu'un à faire l'expérience délibérée de l'apprentissage «rétrospectif» et de l'apprentissage «prospectif». Par surcroît, les cadres peuvent faire l'essai de «contrats d'apprentissage» ou «d'accords d'apprentissage» avec les employés, ainsi qu'encourager ceux-ci à élaborer des plans personnels de perfectionnement ou à tenir un journal personnel d'apprentissage. Le cadre peut le mieux jouer les rôles de moniteur et de conseiller qui sont essentiels pour appuyer le processus d'apprentissage.

De façon implicite, les cadres sont des éducateurs simplement par le modèle qu'ils fournissent, de même que les habitudes et les valeurs dont ils font montre. En fait, le «modelage» est une des formes d'apprentissage les plus efficaces.

De façon implicite, les cadres sont des éducateurs simplement par le modèle qu'ils fournissent, de même que les habitudes et les valeurs dont ils font montre. En fait, le «modelage» est une des formes d'apprentissage les plus efficaces. En effet, les gens indiquent régulièrement qu'une des plus importantes méthodes d'apprentissage au cours de leur carrière consistait soit à imiter certains de leurs patrons, c'est-à-dire à intérioriser leurs valeurs et leurs instincts, ou encore en choisissant délibérément une autre voie en évitant ce qu'ils considèrent comme les caractéristiques négatives de leur patron. À tout événement, le cadre constitue une puissante influence, et cette influence d'enseignement et d'apprentissage est souvent la plus puissante qui soit.

Les habitudes des cadres ont également un rôle didactique. Comme nous le faisons remarquer plus loin, par exemple, la lecture demeure une des plus importantes sources d'apprentissage. Malheureusement, les cadres et les fonctionnaires occupés ne développent pas toujours des

habitudes de lecture souhaitables. Le cadre peut avoir une influence considérable en s'adonnant à la lecture et en partageant le fruit de ses lectures avec ses collègues et ses subalternes d'une façon régulière et systématique.

Les cadres doivent considérer chacun des contacts avec un employé dans une optique de gestion *et* d'apprentissage. Ils doivent se poser les questions suivantes : Qu'ai-je à apprendre de cet échange et que puis-je aider mes subalternes à apprendre? Est-ce que je les incite à réfléchir systématiquement sur les activités du mois passé ou de l'année dernière? Est-ce que je les aide à déterminer l'apprentissage qu'ils peuvent retirer des tâches actuelles, ou à planifier l'apprentissage à obtenir des affectations futures? Dois-je jouer un rôle d'encadrement ou d'orientation dans cet échange? Est-ce que je dirige cet échange et est-ce que j'aborde la question de façon à offrir un modèle utile pour les autres, un modèle qui leur permette d'apprendre? Est-ce que je les aide à le faire?

Une culture de l'«enseignement» ou de l'animation pour les cadres est la clé de voûte d'une culture de l'apprentissage permanent pour la fonction publique.

Une culture de l'«enseignement» ou de l'animation pour les cadres est la clé de voûte d'une culture de l'apprentissage permanent pour la fonction publique. Afin d'évaluer cet aspect de leur rôle, les cadres peuvent choisir de tirer le plein avantage des techniques de la rétroaction ascendante. De nombreux ministères et organismes fédéraux ont instauré des exercices de rétroaction ascendante et certains (Énergie atomique du Canada Limitée et Affaires indiennes et du Nord par exemple) en ont déjà fait une pratique courante.

ÉQUIPES D'APPRENTISSAGE

Étant donné que les cadres n'assument pas toujours l'aspect apprentissage de leur responsabilité aussi facilement ou systématiquement que les circonstances l'exigent à présent, il y a amplement de place pour l'expérimentation de nouvelles méthodes pour se prévaloir de la rétroaction, de l'appui et de la structure permettant de mettre en oeuvre un apprentissage permanent. Les mentors, les moniteurs et les conseillers extérieurs au groupe de travail immédiat peuvent fournir une aide, tout comme peuvent le faire les collègues et les pairs.

Les équipes d'apprentissage constituent une méthode conçue par les organisations pour instaurer cet autre processus d'apprentissage. Au complexe Caroline de Shell Canada dans les contreforts de l'Alberta, une organisation hautement novatrice a mis sur pied des équipes

d'apprentissage de quatre ou cinq personnes qui se réunissent régulièrement pour se concentrer sur l'apprentissage individuel relativement à l'efficacité personnelle. Les membres doivent remettre au chef de leur équipe des comptes rendus sur les progrès réalisés; par ailleurs, trois personnes ressource internes associées à l'efficacité organisationnelle viennent les appuyer (une pour 50 employés); leur rôle consiste à agir comme moniteur, guide et tierce partie lors de la résolution de litiges, de même qu'à appuyer les équipes d'apprentissage.

On conçoit aisément que ces équipes d'apprentissage peuvent servir à appuyer un processus d'apprentissage informel, y compris l'apprentissage du deuxième type (rétrospectif et prospectif) décrit plus haut.

Cet exemple démontre que pour réaliser des progrès en matière de culture de l'apprentissage permanent, il n'est pas nécessaire d'attendre que les cadres, malgré l'importance de leur rôle, s'impliquent dans le processus d'apprentissage. Les employés et les subalternes peuvent commencer à jeter les fondations d'un apprentissage individuel permanent qui est indispensable à l'apprentissage organisationnel.

Certes, les organisations qui prennent connaissance du potentiel de l'apprentissage permanent peuvent apporter une aide considérable pour la mise en place des structures, des ressources et des politiques visant à améliorer et à appuyer l'apprentissage, mais en bout de ligne le rôle principal revient à la personne elle-même.

AUTOPERFECTIONNEMENT

À la limite, l'apprentissage individuel relève de la responsabilité personnelle. Certes, les organisations qui prennent connaissance du potentiel de l'apprentissage permanent peuvent apporter une aide considérable pour la mise en place des structures, des ressources et des politiques visant à améliorer et à appuyer l'apprentissage, mais en bout de ligne le rôle principal revient à la personne elle-même. C'est une des leçons que nous enseigne la méthode de l'apprentissage : seul l'apprenant est en mesure d'apprendre, peu importe l'ampleur de l'aide qu'il reçoit.

Ceux et celles qui songent à mettre en marche leur propre processus d'apprentissage et d'autoperfectionnement peuvent avoir recours à plusieurs et approches :

- *l'analyse personnelle* : à l'aide d'un ensemble de tests, de questionnaires et d'outils destinés à déterminer le type de personnalité, les compétences, les aptitudes et les besoins de la personne. L'apport d'un centre d'évaluation, de conseillers professionnels ou d'ateliers peut s'avérer utile. Un certain nombre de manuels, d'aide-mémoire et de questionnaires sont généralement disponibles;

- la *planification* : il peut être utile de concevoir un plan de perfectionnement personnel, particulièrement si on reçoit l'appui de l'organisation;
- un contrat ou *accord d'apprentissage* peut être utile pour se fixer des objectifs et évaluer son rendement;
- un *journal d'apprentissage* ou de travail peut aider à cerner l'aspect apprentissage associé aux expériences et aux situations de travail;
- le *modelage* : nous avons mentionné plus haut le rôle puissant joué par les patrons ou les mentors dans l'apprentissage;
- la *rétroaction* : les personnes peuvent chercher à obtenir une rétroaction de leurs supérieurs, de leurs collègues, de leurs pairs et de leurs subalternes. Ces derniers représentent une source inestimable de points de vue et d'apprentissage et sont souvent négligés;
- les *réseaux* : il ne s'agit pas seulement de l'établissement de réseaux. Les réseaux s'articulant autour de thèmes d'intérêt commun peuvent constituer une excellente source d'informations et d'apprentissage; et
- les *équipes d'apprentissage* : nous avons déjà expliqué le potentiel des équipes d'apprentissage comme pièce maîtresse d'un apprentissage informel du deuxième type. Même si l'appui de l'organisation revêt une importance capitale, il n'est pas nécessaire d'attendre qu'un tel appui se manifeste pour mettre les choses en branle. Les personnes peuvent prendre l'initiative.

Pour les organisations qui s'engagent à favoriser un apprentissage permanent, il est important de se souvenir que le meilleur apprentissage est autodéterminé et dirigé.

Pour les organisations qui s'engagent à favoriser un apprentissage permanent, il est important de se souvenir que le meilleur apprentissage est autodéterminé et dirigé. Par conséquent, les responsables de la «formation» ne doivent pas seulement songer à des programmes ou processus dans le cadre desquels ils exercent une action sur une autre personne. Ils doivent également comprendre leur rôle de soutien et d'animateur de l'auto-apprentissage et doivent aussi réunir les ressources, le matériel et les outils nécessaires à l'autoperfectionnement, de même qu'instaurer et défendre les concepts et pratiques (comme les équipes d'apprentissage) qui assurent le succès d'un tel apprentissage.

Afin de favoriser l'autoperfectionnement, plusieurs ministères ont mis sur pied ou mis à la disposition des personnes intéressées, les ressources et services suivants : guides et outils de perfectionnement professionnel d'entraide (Forêts; Revenu Canada, Impôt; CCG); centres d'auto-apprentissage interactif par ordinateur (Commission de la

Fonction publique); centres de ressources professionnelles (Secrétariat d'État, RCI); centres d'apprentissage autonome (Statistique Canada, Agence canadienne de développement international, Diversification de l'économie de l'Ouest, Énergie, Mines et Ressources); orientation professionnelle (Travail, EMR); colloques sur l'avancement professionnel (CFP, Vérificateur général) et programmes de ré-orientation des carrières (Pêches et Océans).

C. Aide-mémoire pour une culture de l'apprentissage

Alan Mumford a conçu un aide-mémoire destiné à permettre aux organisations de déterminer si elles ont ou non adopté les attitudes et les mesures qui appuient et alimentent une culture de l'apprentissage. Les organisations du secteur public trouveront sans doute cette liste utile pour évaluer jusqu'à quel point les politiques actuellement en place contribuent à appuyer une culture de l'apprentissage individuel. D'après ces principes, on peut affirmer qu'une organisation favorise l'apprentissage et le perfectionnement individuel si :

- elle encourage les cadres et les employés à déterminer leurs besoins d'apprentissage;
- elle offre un examen régulier du rendement et de l'apprentissage;
- elle incite les gens à se fixer des objectifs d'apprentissage stimulants;
- elle fournit une rétroaction au moment opportun sur le rendement et l'apprentissage acquis;
- elle évalue le rendement des cadres dans la façon dont ils aident les autres à se perfectionner;
- elle s'efforce d'offrir de nouvelles expériences qui permettent aux personnes d'apprendre;
- elle offre une formation en cours d'emploi, ou facilite le recours à celle-ci;
- elle tolère quelques erreurs, pourvu que les gens tentent d'apprendre de celles-ci;
- elle encourage les personnes à réviser, à effectuer et à planifier des activités d'apprentissage;
- elle encourage les personnes à remettre en question les méthodes traditionnelles.

Le dernier point nous conduit directement à l'apprentissage organisationnel.

Apprentissage individuel

Questions pour les cadres

1. Quelle proportion de votre budget annuel est consacré à des activités d'apprentissage formel?
2. Quelle proportion des activités d'apprentissage formel de votre organisation ont lieu au sein de l'organisation, dans le cadre plus vaste de la fonction publique ou à l'extérieur?
3. Quelle partie des activités d'apprentissage formel de votre organisation s'articulent avant tout autour des problèmes et situations de l'organisation?
4. Avez-vous recours aux affectations, aux nominations et à d'autres occasions d'apprentissage informel dans le cadre du perfectionnement de vos employés? Le pourriez-vous?
5. Comment votre organisation se classe-t-elle par rapport à l'«aide-mémoire pour une culture de l'apprentissage» qui figure plus haut?

Suggestions pour les cadres

1. Au cours de la semaine prochaine, tentez de vous percevoir comme un «éducateur» en plus d'un cadre. Considérez chaque situation de travail et échange comme une occasion de donner un exemple ou d'améliorer l'apprentissage des autres.
2. Lors de chaque rencontre, posez-vous, et peut-être à d'autres, la question suivante : «Qu'avons-nous appris?» ou bien «Qu'avons-nous appris depuis notre dernière rencontre?»
3. Faites l'essai de l'apprentissage du deuxième type, tant rétrospectif que prospectif, pour vous et pour vos subalternes. Encouragez-les à réfléchir sur ce qu'ils ont appris de leurs expériences récentes et à prévoir les occasions d'apprentissage associées aux affectations futures.
4. Si vous le jugez utile, suivez une formation en encadrement et en orientation.

5. Examinez vos habitudes de lecture et commencez à lire régulièrement. Faites circuler des documents à lire dans votre organisation et prévoyez une période pour en discuter lors de vos réunions.
6. Encouragez la mise sur pied d'«équipes d'apprentissage» au sein de votre organisation et offrez l'appui nécessaire à leur bonne marche.

Compléments de lecture

Alan Mumford, *Management Development : Strategies for Action*, London, Institute of Personnel Management, 1989.

Alan Mumford, *Making Experience Pay : Management Success through Effective Learning*, London, McGraw-Hill, 1980.

Morgan W. McCall, Jr., Michael M. Lombardo et Ann M. Morrison, *The Lessons of Experience : How Successful Executives Develop on the Job*, Lexington, Mass., Lexington Books, 1988.

Morgan W. McCall, Jr., *Developing Executives through Work Experience*, Greensboro, NC, Center for Creative Leadership, 1988.

Robert E. Kaplan, Wilfred H. Drath et Joan R. Kofodimos, *High Hurdles : The Challenge of Executive Self-Development*, Greensboro, NC, Center for Creative Leadership, 1985.

Robert W. Eichinger et Michael M. Lombardo, *Twenty-Two Ways to Develop Leadership in Staff Managers*, Greensboro, NC, Center for Creative Leadership, 1990.

Michael M. Lombardo et Robert Eichinger, *Eighty-Eight Assignments for Development in Place : Enhancing the Developmental Challenge of Existing Jobs*, Greensboro, NC, Center for Creative Leadership, 1989.

Randall P. White, «Job as Classroom : Using Assignments to Leverage Development», dans *Career Development: Theory and Practice*, David H. Montross et Christopher J. Shintzman, Springfield, Ill., Charles C. Thomas, 1992.

Marvin Blauer, «Statistics Canada's Corporate Assignments Program : Follow-up to a Success Story», *Administration publique du Canada*, vol. 31, p. 422-432.

John J. Gabarro, «When a New Manager Takes Charge», *Harvard Business Review*, mai-juin, 1985, p. 110-124.

Rosemary Stewart, «Developing Managers by Radical Job Moves», *Journal of Management Development*, vol. 3, n° 2, 1984, p. 48-55.

3. Apprentissage organisationnel

Tel qu'on l'a constaté au début du présent rapport, le sujet de l'apprentissage a créé passablement de confusion quant à la terminologie, aux concepts et même aux questions relatives au thème général de l'apprentissage. Cela est particulièrement vrai dans le cas de l'apprentissage organisationnel qui, à l'instar de la gestion de la qualité totale, se transforme trop souvent en un pot-pourri des récentes innovations et passades en matière de gestion.

Le nom même du concept porte à confusion. Certains auteurs et rapports emploient l'expression «apprentissage organisationnel», tandis que d'autres préfèrent la notion d'«organisation d'apprentissage». En définitive, le présent rapport évite d'utiliser ce dernier terme et, pour trois raisons, opte plutôt pour le terme «apprentissage organisationnel». En premier lieu, l'expression «organisation d'apprentissage» met l'accent sur l'«organisation» et tend ainsi à concrétiser ce concept : cela laisse supposer l'existence d'une entité concrète aisément descriptible ou imitable. Le fait de mettre l'accent sur l'«organisation» plutôt que sur l'«apprentissage», accentue par ailleurs la tendance à inclure dans la discussion chacune des caractéristiques des organisations contemporaines novatrices, au lieu d'insister plus particulièrement sur les éléments propres à l'apprentissage. Par conséquent, cela ne fait qu'ajouter à la confusion.

Le second motif est la contre-partie du premier. L'expression «apprentissage organisationnel» met l'accent sur l'apprentissage, évoquant ainsi quelque chose d'ouvert, de progressif et d'inachevé, plutôt qu'un ensemble définitif et fermé; cela laisse supposer un processus plutôt qu'une chose, un périple au lieu d'une destination.

En troisième lieu, le terme apprentissage organisationnel met l'accent sur la notion d'apprentissage, là où il se doit d'être. Les pages qui suivent examinent certaines méthodes d'utilisation de l'apprentissage pour améliorer la performance des organisations et la qualité de la vie au sein de celles-ci.

Avant de passer ces exemples en revue, il semble approprié de parler du lien qui existe entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel.

En tant que personnes, que cela nous plaise ou non, que nous en soyons conscients ou non, nous sommes engagés dans un processus constant d'apprentissage du monde. Dans ce cheminement, nous pouvons procéder plus ou moins efficacement; la section précédente traitait principalement des façons d'arriver à un apprentissage adéquat dans le

*En tant que
personnes, que
cela nous plaise ou
non, que nous en
soyons conscients
ou non, nous
sommes engagés
dans un processus
constant
d'apprentissage du
monde.*

cadre d'une organisation. Somme toute, il est difficile d'y passer outre d'une façon ou d'une autre.

Le problème est à l'effet que l'apprentissage individuel ne mène pas systématiquement ou nécessairement à un partage de cet apprentissage avec l'organisation au sein de laquelle la personne évolue. Pour bon nombre d'organisations, ce n'est jamais le cas. Chacun des membres d'une organisation peut acquérir, de façon régulière, des connaissances qui permettraient à celle-ci d'améliorer sa performance, qui la renseigneraient sur ce qui entrave la mise en application des principes préconisés et l'atteinte des objectifs fixés, ou encore sur les changements environnementaux ou les lourdeurs de l'organisation. Or, à moins que les circonstances ne soient propices et la culture ouverte, ces connaissances peuvent ne jamais être communiquées par la personne. En effet, elles ne seront peut-être jamais partagées avec l'organisation dans son ensemble, qui pourrait s'en servir pour corriger son orientation ou modifier sa façon de faire. Même si on procède au dépistage et à la correction des erreurs, ce processus peut en réalité masquer un besoin de méthodes d'apprentissage organisationnel plus élaborées. En fait, l'apprentissage individuel peut réellement *entraver* la mise en place d'un apprentissage organisationnel. En effet, les personnes (ou leur groupe de travail) peuvent faire preuve d'une habileté telle à corriger les erreurs que l'organisation ne sera jamais confrontée aux problèmes organisationnels plus importants à l'origine de ces erreurs.

À moins de prendre délibérément des mesures en vue d'intégrer la seconde boucle au processus d'apprentissage, celui-ci demeure captif du circuit fermé que représente la personne.

Chris Argyris et Donald Schon, qui font partie des pionniers nord-américains du domaine de l'apprentissage organisationnel, cernent la distinction entre la personne et l'organisation dans les concepts d'apprentissage à «simple boucle» et à «double boucle». Par «simple boucle», ils entendent l'apprentissage de la personne qui, à moins qu'il ne soit communiqué, ne profite qu'à celle-ci et ne pourra jamais être intégré aux principes ou aux pratiques de l'organisation. «Double boucle» signifie que la personne partage son apprentissage avec l'organisation au profit de celle-ci et afin d'exercer une influence.

L'apprentissage individuel constitue le fondement de l'apprentissage organisationnel. Il ne peut y avoir d'apprentissage organisationnel sans apprentissage individuel. Par contre, l'apprentissage individuel ne mène pas systématiquement à l'apprentissage organisationnel. Selon Argyris et Schon, l'apprentissage individuel est nécessaire à l'apprentissage organisationnel, mais s'avère insuffisant. À moins de prendre délibérément des mesures en vue d'intégrer la seconde boucle au processus d'apprentissage, celui-ci demeure captif du circuit fermé que représente la personne. Dans les pages qui suivent, nous examinons les

mesures à prendre ou les approches à adopter pour intégrer la seconde boucle et tabler sur l'apprentissage individuel permanent afin de favoriser l'éclosion d'un apprentissage organisationnel. À ce dernier niveau, les idées et la compréhension émergent et l'organisation peut alors les absorber et déterminer son orientation pour l'avenir.

*À l'heure actuelle,
on croit de plus en
plus qu'il est
nécessaire
d'intégrer
l'apprentissage au
milieu de travail,
et le travail à
l'apprentissage.*

A. Apprentissage en milieu de travail

Parmi les orientations en évidence dans le domaine de la «formation», on distingue une tendance accrue à l'élimination des obstacles traditionnels entre l'apprentissage et le travail. À l'heure actuelle, on croit de plus en plus qu'il est nécessaire d'intégrer l'apprentissage au milieu de travail, et le travail à l'apprentissage. L'optique contemporaine ne consiste plus à considérer que la formation est marginale, isolée, axée sur la personne et étrangère au milieu de travail : on perçoit davantage l'«apprentissage» comme quelque chose de permanent, qui a une incidence sur tous les membres d'une organisation ou presque, qui fait partie intégrante de ses activités quotidiennes et qui, autant que possible, fait appel aux situations stimulantes et aux problèmes du lieu de travail comme matériel de base et point de départ du processus d'apprentissage.

Cette nouvelle approche en matière de «formation» et d'apprentissage transpire dans chacune des sections suivantes de ce rapport. Chaque section traite de certaines pratiques et de certains concepts novateurs permettant de favoriser l'apprentissage au sein des organisations et par celles-ci. Dans cette première section, nous examinons quelques pratiques sensées ou courantes qui peuvent transformer les activités quotidiennes des organisations en une expérience d'apprentissage.

RÉUNIONS

Tout d'abord, parlons des réunions. Dans toutes les organisations, des réunions ont lieu. Certaines sont hebdomadaires, d'autres sont moins fréquentes, comme les réunions annuelles ou semestrielles de planification. Chacune de ces réunions offre une occasion d'apprentissage. Il se peut par contre que l'on n'exploite pas tout leur potentiel ou qu'il existe parfois de réels obstacles qui empêchent l'apprentissage dans ces circonstances. Comment faire pour que les réunions constituent normalement des expériences d'apprentissage?

Une des méthodes les plus évidentes consiste à intégrer aux réunions des éléments de l'apprentissage «formel». Autrement dit, on peut faire appel, dans le milieu de travail, à certains éléments normalement réservés aux cours de formation «formels» qui se donnent à l'extérieur du bureau. À titre d'exemple, plusieurs organisations prévoient une période de temps, en particulier lors des réunions de planification peu

fréquentes, qui soit réservée à des présentations données par des personnes ressources de l'extérieur sur des sujets se rapportant à la santé et au succès futurs de l'organisation, comme les changements environnementaux ou les théories contemporaines relatives à l'organisation et au développement organisationnel. Ainsi, on peut intégrer les activités de perfectionnement «formelles», qui ne se déroulent normalement qu'à l'extérieur du milieu de travail, aux activités courantes de l'organisation.

Ces expériences d'apprentissage «formelles» au sein des entreprises ou dans le cadre de réunions de planification ne se limitent toutefois pas aux conférences. Elles peuvent en effet prendre la forme d'exercices visant à permettre à l'unité fonctionnelle ou à l'équipe de direction de mieux comprendre sa propre dynamique interne. Par conséquent, on peut par exemple intégrer un exercice «Myers-Briggs» à une réunion du comité de direction ou à une réunion de planification. Dirigés par une personne ressource qualifiée, ces exercices permettent au groupe de mieux comprendre les divers types de personnalité qu'on retrouve au sein d'une organisation, de même que de prendre conscience de la contribution unique de chaque type aux activités quotidiennes; par ailleurs, ils aident à mieux saisir l'influence de l'interaction entre ces diverses personnalités sur la dynamique interne et les problèmes de communication de l'organisation. Ces exercices peuvent contribuer à instaurer un esprit d'équipe et peuvent en outre constituer une expérience d'apprentissage. Ils permettent d'approfondir la connaissance de soi et de mieux saisir la dynamique d'un groupe dont les membres, bien que se côtoyant quotidiennement, ne se connaissent et ne se comprennent parfois pas très bien.

Les réunions régulières peuvent par ailleurs donner lieu à un apprentissage davantage «informel».

Les réunions régulières peuvent par ailleurs donner lieu à un apprentissage davantage «informel». À titre d'exemple, certaines organisations ont trouvé utile (en particulier lors des périodes de changements organisationnels importants, sans toutefois se limiter à celles-ci) d'inviter une personne ressource qualifiée venant de l'extérieur à participer aux séances de travail ou aux réunions de la direction. Bien que ne donnant pas de conférences au sens du terme employé précédemment, cette personne peut intervenir de deux façons dans le cadre de la discussion sur les points à l'ordre du jour : sur le plan du contenu ou sur celui du processus.

Quant au contenu, cette personne ressource de l'extérieur peut intervenir pour indiquer comment une théorie de gestion, une documentation pertinente, des débats à ce propos ou d'autres expériences et précédents en matière de gestion, peuvent clarifier l'un des points discutés. Ainsi, le travail quotidien se transforme en apprentissage et il bénéficie des

*En outre,
l'apprentissage est
plus approfondi
car il est
directement
associé à des
problèmes
concrets : les
chances de retenir
ce que l'on a
appris sont donc
considérablement
accrues.*

apports de la théorie et de la pratique. En outre, l'apprentissage est plus approfondi car il est directement associé à des problèmes concrets : les chances de retenir ce que l'on a appris sont donc considérablement accrues.

On peut par ailleurs demander à une personne ressource de l'extérieur d'intervenir au niveau du processus au cours des séances régulières de travail. Dans bon nombre d'organisations, l'un des principaux obstacles à un apprentissage véritable est la culture même de l'organisation. Le directeur de l'organisation peut croire qu'il favorise une communication ouverte, mais ses actions, attitudes et signes inconscients n'incitent parfois pas réellement les autres à se montrer ouverts et francs. Par ailleurs, les intérêts territoriaux, le désir de promotion, le souci sincère de ne pas blesser en émettant un commentaire honnête, ou bien d'autres raisons, peuvent amener les autres membres d'un groupe de direction à ne pas se montrer communicatifs ou à ne pas encourager les autres à l'être. Par conséquent, les organisations s'avèrent souvent incapables d'avoir des échanges honnêtes et, de ce fait, elles ne peuvent ni apprendre ni s'épanouir.

La personne ressource peut aider à résoudre ce problème en intervenant au cours de la discussion pour émettre des commentaires sur le processus et sur le contenu. Si on ne tient pas compte de l'opinion de quelqu'un ou qu'on l'ignore, si quelqu'un se tait sans raison valable, si le langage corporel ou d'autres signes nuisent à une discussion ouverte, l'observateur peut intervenir. Par ailleurs, si les intentions du directeur sont mal interprétées ou déformées, parfois par le directeur lui-même, l'observateur peut intervenir pour amener une plus grande ouverture, pour inviter les participants à faire une pause et à réfléchir sur la dynamique de la discussion, pour clarifier les malentendus et, dans l'ensemble, pour favoriser l'apprentissage en préconisant un dialogue ouvert, honnête et constructif. Comme nous l'avons déjà mentionné, certaines organisations ont constaté que la présence d'un observateur neutre s'avérait particulièrement utile lors de périodes de changement accéléré, ou lors d'une transformation organisationnelle ou d'une réévaluation de la stratégie. Le rôle de la personne ressource est en outre important lorsque l'apprentissage organisationnel vise à surmonter les «mécanismes de défense organisationnelle», dont il est question à la section E.

LES CADRES-ÉDUCATEURS

Le directeur d'un groupe ou d'une organisation joue un rôle de premier plan dans le processus d'apprentissage.

Comme nous l'avons fait remarquer lors de notre discussion sur l'apprentissage individuel à la première partie de ce rapport, le directeur d'un groupe ou d'une organisation joue un rôle de premier plan dans le processus d'apprentissage. En fait, entre autres, ce rapport incite les directeurs des services publics à se percevoir comme des éducateurs et des apprenants : des éducateurs qui ont quelque chose à apporter à l'organisation et au personnel, et des apprenants qui ont quelque chose à retirer de leur équipe et avec celle-ci. Presque toutes les transactions et les échanges au sein d'une organisation comportent une occasion d'enseigner et d'apprendre.

Les réunions constituent un bon point de départ. La personne qui préside doit considérer chaque réunion, en particulier les réunions spéciales ou de planification, comme des occasions d'apprentissage. L'une des principales questions qu'il faut toujours se poser est : «Qu'avons-nous appris?» depuis l'an dernier, le mois dernier ou la dernière réunion; «Qu'avons-nous appris?» en discutant de cette question ou au cours de cette réunion. (Les pratiques suivies par Douanes et Accise lors de la mise en vigueur de la TPS représentent un bon exemple de mise au point et de réflexion sur les leçons tirées de l'expérience. Une méthode utile consistait à tenir des réunions sur une base régulière pour faire le point, ce qui permettait à la sous-ministre et à ses principaux collègues de prendre du recul par rapport aux problèmes quotidiens et d'acquiescer ainsi une perspective globale sur le projet, permettant de prendre des mesures correctives et d'anticiper les problèmes futurs.) Dans toute réunion, le président de l'assemblée tient inévitablement un rôle d'éducateur et ce rôle s'avérera plus constructif s'il est délibéré, si les directeurs reconnaissent qu'ils prêchent par l'exemple, que cela leur plaise ou non, et s'ils en acceptent la responsabilité ouvertement et résolument.

Ce rôle d'éducateur ne se limite pas qu'aux réunions. Le directeur doit se demander comment ses relations avec ses subalternes et les membres de l'équipe peuvent contribuer à faire progresser l'apprentissage d'un subalterne ou d'un collègue, ou encore l'apprentissage de l'organisation dans son ensemble. Tant dans ses relations interpersonnelles que dans le cadre de réunions officielles, le directeur d'une organisation, peu importe la taille de celle-ci, joue inévitablement un rôle d'éducateur, à priori sinon délibérément. En raison d'une des exigences de l'apprentissage organisationnel et permanent, les directeurs doivent relever ce défi consciemment, et percevoir leur rôle d'éducateurs et

L'incitation à la lecture représente l'une des principales méthodes à la disposition des cadres pour favoriser l'apprentissage organisationnel et une culture de l'apprentissage.

d'animateurs pour tous ceux dont ils ont, en bout de ligne, la responsabilité.

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, l'incitation à la lecture représente l'une des principales méthodes à la disposition des cadres pour favoriser l'apprentissage organisationnel et une culture de l'apprentissage. En premier lieu, le cadre doit lui-même lire régulièrement ou commencer à le faire. En second lieu, il doit faire circuler parmi les membres de son personnel des documents importants, parfois en y ajoutant un bref commentaire ou un résumé, en soulignant les points principaux, les leçons à en tirer ou les conséquences qui en découlent. On peut inciter les subalternes à faire de même ou à se servir du processus mis en oeuvre par le cadre. Le troisième point important consiste à prévoir, dans les réunions régulières, une période pour discuter de ces lectures. Cette pratique permet de s'assurer que les documents qui circulent sont lus. Par ailleurs, un élément encore plus important est que cette pratique met en évidence le fait que les idées doivent naître de l'expérience et du dialogue, et contribue à favoriser l'instauration d'une culture dynamique de l'apprentissage et de la discussion au sein de l'organisation. Cette pratique permet d'établir une base commune d'informations et d'idées, qui est une étape essentielle du développement d'une culture organisationnelle solide.

Apprentissage en milieu de travail

Questions pour les cadres

1. Vous servez-vous des réunions de planification ou des réunions hebdomadaires de votre organisation comme occasions d'apprentissage?
2. Vous percevez-vous à la fois comme un éducateur et comme cadre? Dirigez-vous et stimulez-vous délibérément le processus d'apprentissage au sein de votre organisation dans son ensemble?

Suggestions pour les cadres

1. Essayez d'intégrer un apprentissage «formel» et des présentations à vos réunions régulières.
2. Invitez une personne ressource de l'extérieur à participer régulièrement à vos réunions. Vous pouvez demander à cette personne d'intervenir au cours de la discussion sur les points courants pour apporter certains éclaircissements sur le contenu ou sur le processus. Cette personne ressource peut s'avérer particulièrement utile lors des périodes de transformation majeure.
3. Utilisez l'exercice «Myers-Briggs», ou tout autre exercice semblable, pour favoriser l'apprentissage organisationnel et créer un esprit d'équipe au sein de votre organisation.
4. Prévoyez une période, lors des réunions habituelles de la direction, pour discuter des documents mis en circulation.
5. Faites clairement comprendre à vos collègues et à vos subalternes que la lecture est aussi importante que toute autre activité et qu'elle n'indique pas que le lecteur n'a rien de mieux à faire.
6. Prévoyez régulièrement une période pour passer en revue les leçons apprises : dans le cadre d'une discussion, d'une réunion, d'une activité ou d'un projet; depuis l'an dernier, le mois dernier ou la dernière réunion.

Compléments de lecture

Gordon Willis, «Your Enterprise School of Management», numéro spécial de *The Journal of Management Development*, vol. 12, n° 2, 1993.

Peter Senge, «The Leader's New Work: Building Learning Organizations», *Sloan Management Review*, automne 1990, p. 7-23.

B. Apprentissage organisationnel et amélioration du procédé administratif

Une des raisons évidentes qui poussent les organisations à apprendre est leur volonté d'améliorer leurs mécanismes. Cette amélioration vise parfois un niveau stratégique général. Par ailleurs, elle peut viser un niveau très concret, soit les procédés administratifs plus particuliers à l'organisation. Dans cette section, nous examinons comment la culture de l'apprentissage permanent peut contribuer à améliorer très concrètement le rendement opérationnel d'une organisation. Dans les sections suivantes, nous procéderons à la même étude à un niveau de plus en plus stratégique.

MEILLEURES PRATIQUES ET ÉTUDE COMPARATIVE

L'une des principales utilisations de l'apprentissage permanent dans l'amélioration du rendement opérationnel ou des «procédés administratifs» réside dans la comparaison régulière avec d'autres organisations.

L'une des principales utilisations de l'apprentissage permanent dans l'amélioration du rendement opérationnel ou des «procédés administratifs» réside dans la comparaison régulière avec d'autres organisations. La première étape de ce processus consiste à déterminer un procédé, une activité ou une caractéristique de l'organisation pour laquelle une amélioration du rendement s'avère possible, souhaitable ou essentielle. Pour la seconde étape, il s'agit de trouver une autre organisation (ou une autre partie de votre organisation) où un procédé ou une activité semblable est réalisé avec une efficacité remarquable. La troisième étape est l'étude des pratiques de l'organisation modèle, et la dernière étape consiste à établir les caractéristiques des «meilleures pratiques» pouvant être adaptées pour améliorer le rendement de l'organisation.

Dans le secteur privé, on appelle «étude comparative» le processus d'établissement et d'adaptation des meilleures pratiques. Un des premiers exemples types de l'étude comparative est celui, célèbre, de Xerox qui s'est inspiré des méthodes d'entreposage et de manutention du matériel employées chez L.L. Bean. Depuis, l'étude comparative s'est développée en un concept, engendrant une documentation abondante et une méthodologie technique. L'essence de cette méthodologie demeure, néanmoins, les quatre étapes décrites ci-dessus.

Le caractère permanent, la quête constante d'exemples et de normes permettant à une organisation de repenser ses procédures internes ou de

hausser ses normes de rendement, représentent la plus importante caractéristique de l'étude comparative. Un autre avantage important est sa contribution à la connaissance de soi organisationnelle. Pour mener à bien ce processus, l'organisation doit commencer par s'examiner soi-même et se comprendre, en documentant et en analysant ses processus et procédés, afin de déterminer les tâches ou les activités qui auraient tout à gagner d'une comparaison révélatrice. Cette seule étape contribue beaucoup à l'apprentissage permanent d'une organisation. Apprendre en permanence sur l'environnement extérieur s'avère, bien sûr, tout aussi bénéfique.

Dans le secteur public, diverses activités de meilleures pratiques sont en cours, tant formelles qu'informelles. Expo Innovations du CCG a contribué de façon importante au partage de l'information sur les innovations en matière de gestion dans le secteur public. Les efforts et les projets du Conseil du renouveau administratif visent un objectif semblable. Celui-ci aspire à simplifier et à rationaliser les procédés administratifs gouvernementaux, en déterminant ou en développant par exemple des prototypes pour un système intégré de gestion financière et matérielle.

Le délaissé-tâches est un concept relativement simple dont le but consiste à déterminer comment l'organisation peut fonctionner plus rapidement et plus simplement.

DÉLAISSE-TÂCHES

La méthodologie de délaissé-tâches, ou «work-out», de General Electric constitue un autre exemple tangible d'utilisation de l'apprentissage organisationnel pour l'amélioration des procédés administratifs d'une organisation. L'approche du délaissé-tâches a pris forme au cours des années 80 au centre de formation de Crotonville de GE, dans le cadre de son objectif global de faire correspondre davantage la formation aux problèmes et situations de l'entreprise. Depuis, GE a généralisé l'emploi de cette pratique à toute son organisation et s'en sert même avec ses clients.

Le délaissé-tâches est un concept relativement simple dont le but consiste à déterminer comment l'organisation peut fonctionner plus rapidement et plus simplement, en supprimant des étapes ou des tâches inutiles tout en incitant les employés à participer et à s'impliquer davantage. Une organisation ou un service d'une organisation, peu importe sa taille ou sa complexité, peut avoir recours à une session de délaissé-tâches. On peut employer cette méthode pour analyser les problèmes importants aussi bien que d'autres de moins grande envergure.

Le délaissé-tâches comporte deux caractéristiques essentielles. La première est qu'il met en cause un grand éventail d'employés provenant de tous les niveaux et toutes les fonctions, afin de favoriser la communication et la sensibilisation inter-fonctions, la communication vers le haut et la suppression des «frontières». La seconde caractéristique est la réunion de type «assemblée publique» à la fin de la session, dans laquelle la direction de l'organisation ou du service écoute les recommandations élaborées par le groupe durant le délaissé-tâches et rend publiquement et sur-le-champ une décision, explications à l'appui, quant à la mise en oeuvre ou le rejet de chacune de ces recommandations. Cette dernière étape, avec les décisions immédiates et l'attitude responsable, est cruciale pour donner au processus une crédibilité et une orientation.

Une session type de délaissé-tâches dure de un à plusieurs jours et comprend environ de cinq à sept étapes; on y fait l'alternance entre des sessions plénières et des ateliers.

Une session type de délaissé-tâches dure de un à plusieurs jours et comprend environ de cinq à sept étapes; on y fait l'alternance entre des sessions plénières et des ateliers. La session peut porter principalement sur des éléments ou problèmes auxquels l'organisation doit faire face ou sur l'établissement du processus. Dans le premier cas, les étapes types sont la définition du problème, la hiérarchisation des priorités et l'élaboration d'un plan d'action, pour conclure par la réunion «assemblée publique» au cours de laquelle on adresse les recommandations à la direction.

Une session de délaissé-tâches contribue à l'apprentissage organisationnel de plusieurs façons. Il supprime par exemple les obstacles entre les fonctions de même niveau et de niveaux différents, permettant ainsi à l'information et aux idées de se propager plus librement. En outre, il favorise l'ouverture et la franchise en ramenant dans la discussion des questions mises aux oubliettes. En mettant l'accent sur des problèmes concrets, dont l'établissement du processus, le délaissé-tâches permet à l'organisation de mieux saisir sa réalité et ses activités, et de comprendre comment réorganiser l'ordre de priorité de ces activités afin que tous les membres de l'organisation puissent se concentrer sur les tâches vraiment utiles et productives. En réunissant les gens de tous les niveaux de l'organisation pour des discussions et une prise de décisions, les employés peuvent en apprendre davantage sur la vision et les priorités de la direction, et les cadres comprennent mieux les réalités, les problèmes et les procédés de l'organisation, de même que les points de vue et les idées des employés de tous échelons et de tous les secteurs. Afin de favoriser la confiance, la franchise et l'ouverture essentielles à ce type d'apprentissage, on s'est rendu compte que le processus de délaissé-tâches gagnait à être animé par une personne de l'extérieur de

*S'évaluer
soi-même
totalement et
honnêtement
s'avère tout aussi
important dans le
cadre des activités
d'une organisation
que cela l'a
toujours été depuis
des millénaires
pour tous les êtres
humains.*

l'organisation, ou d'une autre partie de l'organisation dont fait partie le service.

Une organisation peut tirer profit d'un apprentissage de type délaissé-tâches de plusieurs façons et sur deux niveaux. Au niveau concret, cet apprentissage peut contribuer à supprimer les obstacles au rendement, à définir les priorités, à accélérer la prise de décisions et les processus, de même qu'à éliminer la bureaucratie. Au second niveau, il permet de transformer et d'améliorer la culture organisationnelle en favorisant la communication, en élargissant la participation, en incitant les employés à s'engager davantage et en créant un sentiment d'appartenance.

Une expérience de type délaissé-tâches permet la réalisation de ces deux aspects en favorisant la connaissance de soi organisationnelle. S'évaluer soi-même totalement et honnêtement s'avère tout aussi important dans le cadre des activités d'une organisation que cela l'a toujours été depuis des millénaires pour tous les êtres humains. Cette connaissance de soi repose en partie sur une prise de conscience de l'écart qui existe entre nos paroles et pensées et nos actions concrètes. Nous aborderons ce sujet dans les sections suivantes.

Apprentissage organisationnel et amélioration du procédé administratif

Questions pour les cadres

1. Certains obstacles relatifs aux procédés empêchent-ils votre organisation de parvenir à un haut niveau de rendement?
2. Y a-t-il dans votre organisation des obstacles empêchant la circulation des informations et des idées entre les différents services, fonctions et échelons?
3. Les processus de prise de décisions et de mise en oeuvre de votre organisation sont-ils trop lents ou trop bureaucratiques?
4. Votre organisation a-t-elle déterminé ses priorités, ses sujets d'intérêt et ses problèmes? Y a-t-il consensus et droit de regard par rapport à ces décisions?
5. Vos employés ont-ils le sentiment de faire partie d'une équipe unie et cohérente?
6. Avez-vous examiné systématiquement les procédés administratifs de votre organisation et les avez-vous comparés avec ceux d'autres organisations qui ont une réputation d'efficacité?

Suggestions pour les cadres

1. Consultez les ouvrages traitant des meilleures pratiques et de l'étude comparative et déterminez ce qui pourrait s'appliquer à votre organisation.
2. Étudiez la méthodologie du délaisse-tâches et déterminez si un exercice de ce type serait utile à votre organisation.

Compléments de lecture

Robert C. Camp, *Benchmarking : The Search for Industry Best Practices that Lead to Superior Performance*, Milwaukee, ASQC Quality Press, 1989.

Michael J. Spendolini, *The Benchmarking Book*, New York, Amacom Books, 1992.

Gerald J. Blam, *Benchmarking : A Practitioner's Guide for Becoming and Staying Best of the Best*, Schaumburg, Ill., Quality and Productivity Management Association, 1992.

H. James Harrington, *Business Process Improvement*, New York, McGraw-Hill, 1991.

Thomas A. Stewart, «GE Keeps Those Ideas Coming», *Fortune*, 12 août 1991.

C. Apprentissage organisationnel et planification stratégique

Pour les organisations, l'apprentissage est motivé par divers facteurs et porte sur de nombreux sujets. Les organisations doivent par exemple connaître l'environnement en transformation auquel elles doivent constamment s'adapter. Ainsi, elles sont en mesure de prédire l'avenir et d'élaborer des plans grâce auxquels elles pourront s'adapter adéquatement au monde en pleine évolution.

Pour les organisations, l'apprentissage est motivé par divers facteurs et porte sur de nombreux sujets. Les organisations doivent par exemple connaître l'environnement en transformation auquel elles doivent constamment s'adapter.

Une des exigences de base de l'apprentissage organisationnel consiste à se doter de moyens adéquats pour recueillir et recevoir les informations essentielles provenant de l'environnement immédiat. Pour être en mesure d'apprendre, les organisations doivent s'intégrer harmonieusement à leur environnement, elles doivent développer une panoplie d'outils leur permettant de recueillir l'information et les idées de même que s'assurer que ces informations sont transmises aux échelons de planification et de prise de décisions. L'analyse de l'environnement est un processus important auquel les organisations doivent avoir recours pour mieux discerner ce qui se passe dans le monde et déceler les tendances qui se dessinent.

Or, même si les organisations s'intègrent harmonieusement à leur environnement, comment ces informations peuvent-elles les aider à planifier et à prédire l'avenir? La réponse, à tout le moins pour la prédiction, est qu'elles ne le peuvent pas. En effet, peu importe les moyens employés, il est impossible de prédire l'avenir : nous ne pouvons qu'extrapoler à partir des expériences du passé. Par ailleurs, ces extrapolations s'avèrent souvent erronées car les événements ne suivent que rarement un parcours linéaire dans le temps, comme nous sommes portés à le supposer.

Face à un avenir imprévisible, comment les organisations peuvent-elles se préparer? Elles peuvent par exemple avoir recours à un type d'apprentissage organisationnel. Dans un cas désormais célèbre, la Royal Dutch Shell a développé un mécanisme de réponse aux bouleversements environnementaux grâce au processus d'élaboration de scénarios. En effet, les cadres de cette entreprise ont mis au point un grand nombre d'hypothèses, probables et improbables, relatifs à de futurs changements environnementaux. Pour chacun des «scénarios» possibles, ils ont élaboré un plan d'urgence exposant dans les grandes lignes comment l'organisation devait réagir, peu importe le côté réaliste

ou farfelu du scénario. Grâce à ce processus d'apprentissage organisationnel, Shell a pu faire face à l'effondrement soudain des prix du pétrole au milieu des années 80.

Forts de cette expérience, les planificateurs de Shell ont mis au point un processus de planification consistant à dresser les grandes lignes des hypothèses de travail ou «modèles théoriques» des cadres de la compagnie, puis à changer les variables et à inviter les cadres à envisager les répercussions. Ainsi, les hypothèses implicites des divers membres de la direction deviennent explicites. Le groupe commence à développer un langage commun et à se préparer aux diverses situations possibles pour l'avenir.

On peut tirer deux leçons de l'expérience de Shell. La première est que l'apprentissage organisationnel peut jouer un rôle important dans la planification stratégique. Ainsi, Shell a élaboré une multitude de scénarios possibles afin d'aider les cadres à se préparer pour l'«imprévisible». Dans le secteur des services publics fédéraux, Statistique Canada a également transformé son processus de planification en un véhicule pour l'apprentissage organisationnel : ce processus fait appel à une approche de type «simulation» incitant les cadres à déterminer les «éventualités» et les «capacités». General Electric a également exploité l'apprentissage organisationnel et la planification stratégique à l'aide de cours novateurs de gestion des affaires et de perfectionnement des cadres mis au point par l'institut de perfectionnement des cadres de GE à Crotonville. Dans ces deux programmes, les cadres supérieurs tentent de résoudre les problèmes concrets et stratégiques des diverses organisations de GE, dans un contexte global. En plus de permettre aux cadres supérieurs de se perfectionner, ces programmes constituent une source abondante de planification et d'idées stratégiques.

La seconde leçon à tirer de l'expérience de Shell est l'importance des «modèles théoriques». Selon Arie de Geus, un des planificateurs de Shell, le seul apprentissage approprié à une entreprise est celui des personnes qui détiennent le pouvoir d'agir. De Geus précise que le but réel d'une planification efficace ne réside pas tant dans l'élaboration de plans que dans la transformation du microcosme, ou des modèles théoriques des décideurs. Autrement dit, nous véhiculons tous nos propres hypothèses ou «modèles théoriques» qui sont à l'origine de notre perception du monde et de ce que qu'il recèle d'important. Certes, ces hypothèses ou modèles sont très puissants, mais peuvent par ailleurs s'avérer très restrictifs. Ils peuvent nous cacher une dimension importante du monde ou nous empêcher de restructurer notre monde afin que de nouvelles questions et approches voient le jour.

Le seul apprentissage approprié à une entreprise est celui des personnes qui détiennent le pouvoir d'agir.

Dans ses écrits fréquemment cités sur l'organisation d'apprentissage, Peter Senge a beaucoup insisté sur la question des modèles théoriques. En effet, il s'agit d'un élément fort important. L'exemple de Shell démontre clairement que les organisations qui aspirent à développer une culture de l'apprentissage permanent doivent commencer (ou peut-être terminer) par la connaissance de soi, notamment les préjugés, les présomptions, les valeurs et les modèles théoriques qui à la fois structurent et limitent leur perception du monde.

Les cadres et les chefs d'entreprise doivent se donner comme une des principales priorités la découverte de ces hypothèses, leur vérification et leur extrapolation pour faire en sorte qu'elles collent mieux à la réalité. À ce sujet, nous abordons un certain nombre de techniques dans les sections suivantes. Une technique qui mérite notre attention est la méthodologie des «grandes lignes» mise au point par Shell.

Apprentissage organisationnel et planification stratégique

Questions pour les cadres

1. Dans votre organisation, comment procédez-vous à l'analyse de l'environnement et à la planification stratégique? Quelles techniques, procédures ou capacités favorise-t-on pour développer une sensibilisation au monde extérieur?
2. Avez-vous déterminé comment les hypothèses et les modèles théoriques qui prévalent dans votre organisation peuvent fausser sa perception du monde extérieur, nuire à la communication interne ou limiter sa capacité de réagir aux changements?

Suggestions pour les cadres

1. Faites l'expérience de l'élaboration d'un grand nombre de scénarios contrastants relatifs à l'environnement extérieur futur de votre organisation et réfléchissez à votre réaction face à chacun de ces scénarios. Invitez la direction et peut-être l'ensemble de l'organisation à envisager les conséquences de ces scénarios.
2. Tentez de définir les hypothèses de travail implicites (ou «modèles théoriques») en vigueur dans votre organisation et ses différentes composantes. Extrapolez à partir de ces modèles et envisagez les conséquences. Réfléchissez en quoi la modification des hypothèses changerait les résultats. Vous pouvez procéder à cet exercice à l'interne ou faire appel à une personne ressource de l'extérieur pour le diriger.

Compléments de lecture

Arie P. de Geus, «Planning as Learning», *Harvard Business Review*, mars-avril 1988, p. 70-74.

Daniel H. Kim, «The Link between Individual and Organizational Learning», *Sloan Management Review*, automne 1993, p. 37-50.

Peter Senge, *The Fifth Discipline : The Art and Practice of the Learning Organization*, New York, Doubleday, 1990.

D. Apprentissage organisationnel et gestion stratégique : mise en place d'une culture organisationnelle

Les sections précédentes de cette seconde partie du rapport ont examiné certaines méthodes permettant d'intégrer au milieu de travail les activités d'apprentissage qui normalement sont associées à une «formation» hors du lieu de travail. Nous avons vu qu'il est possible de faire en sorte que le milieu de travail favorise non seulement l'apprentissage individuel mais aussi l'apprentissage dans l'ensemble de l'organisation. Tout d'abord, nous avons étudié l'utilité de l'apprentissage organisationnel pour l'examen des problèmes concrets et courants de l'organisation, dont l'amélioration du procédé administratif. Puis, nous avons montré comment en tirer profit dans le cas d'objectifs plus stratégiques, comme la planification stratégique. La présente section traite de l'appui que l'apprentissage peut apporter à la gestion stratégique globale d'une organisation, notamment en ce qui a trait à la mise en place d'une solide culture organisationnelle. Les trois sections précédentes ont porté une attention particulière à l'intégration de l'apprentissage au milieu de travail. La présente section examine l'avantage qu'il y a pour la gestion stratégique d'intégrer le travail à l'apprentissage.

Dans un monde en constante évolution, on ne permet plus une direction des organisations du sommet ou du centre uniquement : on exige plutôt un haut niveau d'initiatives personnelles et de créativité.

Au cours de la dernière décennie, tant dans les théories que les pratiques de gestion, on a accordé de plus en plus d'importance au rôle joué par la culture et les valeurs prévalant au sein d'une organisation. Dans un monde en constante évolution, on ne permet plus une direction des organisations du sommet ou du centre uniquement : on exige plutôt un haut niveau d'initiatives personnelles et de créativité. Parallèlement à ce changement d'orientation, le besoin d'un nouveau principe organisationnel s'est fait sentir, qui assurerait la cohérence que ne peut désormais plus garantir le «centre de commande». Par voie de conséquence, on a accordé de plus en plus d'importance à la culture organisationnelle, autrement dit aux valeurs, aux attitudes et à la vision de l'organisation. Si celles-ci sont bien définies et articulées et qu'elles sont partagées par la majeure partie des membres de l'organisation, dès lors le besoin d'une direction centralisée s'en trouve d'autant réduit. Le très grand nombre de décisions individuelles prises localement sont alors méthodiques, car elles procèdent d'un ensemble cohérent d'hypothèses et d'intuitions. On appelle parfois ce nouveau principe de gestion le principe de «l'alignement».

Pour bon nombre d'organisations, la contribution des activités d'apprentissage et de formation à la transmission et à la mise en place d'une culture et de valeurs organisationnelles allait de soi. Cette avenue a semblé intéresser tout particulièrement les organisations qui faisaient face à des problèmes de taille et qui étaient engagées dans un processus fondamental de transformation organisationnelle. Ainsi, dans un nombre croissant d'organisations, les activités d'apprentissage ne sont plus accessoires ni choisies au hasard, mais correspondent aux besoins immédiats de l'organisation, notamment l'urgence d'une transformation organisationnelle et la mise en place d'une nouvelle culture organisationnelle.

L'exemple qui illustre peut-être le mieux l'apport des activités d'apprentissage à la gestion stratégique d'une organisation est celui de l'Institut de perfectionnement des cadres de la General Electric à Crotonville dans l'état de New York. Depuis le début des années 80 «Crotonville», comme on l'appelle, a mis sur pied un éventail de programmes novateurs, dont certains ont déjà été mentionnés dans notre rapport, comme le délaissé-tâches et les cours de gestion des affaires et de perfectionnement des cadres qui visent à établir un lien direct entre les activités d'apprentissage et la résolution des problèmes administratifs actuels ou à contribuer à l'élaboration d'une stratégie d'entreprise. Par ailleurs, on a mis sur pied ces deux nouveaux programmes ainsi que des programmes de perfectionnement plus traditionnels, axés sur les phases de carrière et l'avancement professionnel, de façon à transmettre les valeurs et une solide culture de l'entreprise, et à imprégner l'ensemble de l'organisation d'un sens profond de direction stratégique. GE fait beaucoup d'efforts afin d'élaborer de façon détaillée les valeurs de l'entreprise, dont les valeurs fondamentales (abrégées) de rapidité, de simplicité et de confiance en soi. Les programmes qu'offre Crotonville à un grand nombre d'employés de GE, à chacune des étapes de leur carrière, visent à inculquer ces valeurs à l'ensemble de l'organisation. On incite ceux qui ne les partagent pas à poursuivre leur carrière ailleurs.

GE fait beaucoup d'efforts afin d'élaborer de façon détaillée les valeurs de l'entreprise, dont les valeurs fondamentales (abrégées) de rapidité, de simplicité et de confiance en soi.

Même si GE a certes été un des pionniers et chefs de file quand il s'est agi d'associer les activités d'apprentissage à l'orientation et à la gestion stratégiques, elle n'est nullement la seule. Aux États-Unis, une documentation fait état d'expériences semblables chez General Foods, Xerox, Motorola et Federated Department Stores. Au Royaume-Uni, British Airways, British Petroleum et L'Oréal ont eu recours à des programmes de formation pour atteindre des objectifs stratégiques. Au Canada, IBM Canada a mis sur pied une nouvelle génération de

programmes d'apprentissage visant à inculquer les nouvelles valeurs et perceptions jugées nécessaires pour permettre à l'entreprise de prendre un virage et de se mesurer à une concurrence sans cesse croissante. Ces programmes ont connu tellement de succès qu'IBM les a employés dans toute son organisation à l'étranger. Chez Canada Trust, un institut pour les cadres offre une formation aux nouveaux cadres, et son personnel enseignant se compose uniquement des cadres supérieurs de la compagnie, afin d'assurer l'homogénéité des valeurs et des attitudes. D'autres entreprises ont organisé, aux mêmes fins, des retraites et des conférences spéciales.

La plupart de ces programmes ont en commun certaines caractéristiques qu'il importe de préciser :

- la motivation pour ces programmes provient du sommet même de l'organisation;
- ces programmes visent des objectifs très précis et très nettement formulés;
- on met l'accent sur l'atteinte des objectifs stratégiques de l'organisation et sur le développement des outils requis;
- la haute direction participe à la conception du programme;
- les cadres supérieurs de l'organisation jouent un rôle de premier plan dans la mise en oeuvre du programme.

La leçon générale à tirer de tout ceci est que les activités et occasions d'apprentissage au niveau de l'organisation peuvent contribuer à transmettre un ensemble de valeurs, d'attitudes et de points de vue communs à l'ensemble de celle-ci, afin de lui permettre d'atteindre ses objectifs stratégiques. Dans la documentation, on reconnaît que cela représente une dimension importante de l'apprentissage organisationnel. Le résultat escompté est qu'une organisation qui s'est «alignée» spontanément et instinctivement grâce à ce partage d'une vision commune, sentira moins le besoin d'une coordination et d'un contrôle centralisés. En outre, ses composantes seront en mesure de développer les comportements créatifs, réactifs et entrepreneuriaux qu'exige un environnement en pleine évolution.

Il faut ici faire une mise en garde. Pour qu'une telle approche soit réussie, il faut l'équilibrer ou l'étoffer à l'aide des techniques et approches passées en revue dans les sections suivantes, et qui s'adressent à l'essence même de l'organisation tout en favorisant la communication tant horizontale que verticale. Si on ne tient pas compte de ces derniers

Les activités et occasions d'apprentissage au niveau de l'organisation peuvent contribuer à transmettre un ensemble de valeurs, d'attitudes et de points de vue communs à l'ensemble de celle-ci, afin de lui permettre d'atteindre ses objectifs stratégiques.

processus, l'apprentissage organisationnel qui met l'accent sur l'enseignement de valeurs ou de visées stratégiques communes risque de demeurer captif du seul apprentissage à simple boucle. À moins qu'il ne réussisse à atteindre le niveau d'apprentissage à double boucle, cet apprentissage serait très différent, et même peut-être l'inverse, d'un apprentissage organisationnel véritable. Il pourrait parfois même mener à la banalisation inhérente à «l'infatuation de groupe» qui masque les divergences d'opinions au sein du consensus et qui condamne l'esprit critique si essentiel à la santé des organisations, en le jugeant comme déloyal.

Apprentissage organisationnel et gestion stratégique : mise en place d'une culture organisationnelle

Questions pour les cadres

1. Dans votre organisation, les activités d'apprentissage et de formation sont-elles accessoires? Ou figurent-elles plutôt parmi les principaux outils de la gestion stratégique?
2. Votre organisation a-t-elle une vision claire de son orientation, une compréhension répandue de ses visées stratégiques sous-jacentes et possède-t-elle une culture organisationnelle unificatrice? Pourriez-vous avoir plus systématiquement et délibérément recours aux activités de formation et d'apprentissage pour atteindre ces objectifs et unifier l'organisation sur la base d'une vision commune des objectifs et des valeurs?

Suggestions pour les cadres

1. Envisagez de remplacer les activités d'apprentissage et de formation axées exclusivement sur les besoins et les intérêts individuels par celles qui visent délibérément à permettre d'atteindre les objectifs principaux de l'organisation.
2. Pour avoir recours aux activités d'apprentissage vous devez, en premier lieu, avoir une idée claire des objectifs de l'organisation et, en second lieu, avoir à tout le moins une idée embryonnaire des aptitudes nécessaires pour les atteindre.
3. Les activités d'apprentissage peuvent permettre aux idées ou aux connaissances nouvelles de prendre forme. Elles permettent d'établir un nouveau consensus ou d'alimenter une culture organisationnelle sur laquelle il y a déjà consensus.
4. Le recours aux activités d'apprentissage à des fins stratégiques exige un engagement direct de la part des directeurs de l'organisation, tant pour la conception des activités et des programmes d'apprentissage que pour leur mise en oeuvre. Cela requiert un

engagement ferme de votre part et de la part de votre équipe de direction.

5. Évaluez le risque «d'infatuation de groupe» dans votre organisation et envisagez des moyens pour y remédier, en assignant par exemple des rôles précis «d'avocat du diable» ou «d'évaluateur critique», et en ayant recours à des techniques permettant de supprimer les «mécanismes de défense» organisationnelle, lesquelles ont été abordées à la section suivante.

Compléments de lecture

James F. Bolt, «Tailor Executive Development to Strategy», *Harvard Business Review*, novembre-décembre, 1985, p. 168-176.

Albert A. Vicere, «The Changing Paradigm for Executive Development», *Journal of Management Development*, vol. 10, n° 3, p. 44-47.

D.E. Hussey, «Implementing Corporate Strategy : Using Management Education and Training», *Long Range Planning*, vol. 18, n° 5 (1985), p. 28-37.

Paul A.L. Evans, «Management Development as Glue Technology», *Human Resource Planning*, vol. 15, n° 1 (1992), p. 85-106.

James L. Noel and Ram Charan, «Leadership Development at GE's Crotonville», *Human Resource Management*, vol. 27, n° 4 (1988), p. 433-447.

John Burgoyne, «Management Development for the Individual and the Organization», *Personnel Management*, juin 1988, p. 40-44.

E. Apprentissage organisationnel et connaissance de soi organisationnelle : l'apprentissage par l'action

Certaines des innovations les plus intéressantes et les plus prometteuses en matière d'apprentissage des cadres ont été du type «apprentissage par l'action».

Au cours des dernières décennies, la prise de conscience croissante voulant que l'apprentissage le plus efficace soit celui que l'on associe directement au travail réel, au «faire» ou à l'action, s'est avérée l'un des plus importants développements en matière d'apprentissage et de perfectionnement des cadres. Suite à cela, certaines des innovations les plus intéressantes et les plus prometteuses en matière d'apprentissage des cadres ont été du type «apprentissage par l'action». Dans l'apprentissage traditionnel, les activités ont lieu hors du lieu de travail et hors contexte, et même si elles sont pertinentes au travail en général, elles ne s'inspirent normalement pas directement du milieu de travail. Même lorsqu'on emploie la méthode des cas, les cas examinés proviennent d'ailleurs et ne sont plus actuels. En revanche, dans l'apprentissage actif, les cas sont actuels, non encore résolus, et traités sur le lieu de travail.

Sur la base de ces hypothèses, à savoir que les cadres apprennent plus par l'action et par une réflexion sur l'action, les pionniers de «l'apprentissage par l'action» (le précurseur fut, dans les années 50, un Anglais nommé Reg Revans) ont élaboré un modèle d'apprentissage nouveau genre qui a plusieurs variantes mais qui comprend normalement certaines des caractéristiques suivantes :

- un certain nombre de cadres se réunissent à des intervalles réguliers pour discuter de problèmes ou défis auxquels ils font face dans le milieu de travail;
- le groupe (ou «ensemble» comme on l'appelle souvent dans la documentation sur l'apprentissage par l'action, s'inspirant de Revans) fait habituellement appel à une personne ressource expérimentée (bien que le rôle de celle-ci varie selon le modèle d'apprentissage);
- après avoir discuté du problème ou du projet avec le groupe et la personne ressource, les cadres retournent à leur lieu de travail pour prendre des mesures pertinentes;
- au bout d'un certain temps, le groupe se réunit de nouveau pour discuter des progrès réalisés, des résultats obtenus et des problèmes qui ne sont pas encore résolus;

- les cadres retournent à leur lieu de travail pour prendre de nouvelles mesures;
- ces deux phases de réflexion-discussion et action se poursuivent en alternance durant tout le programme.

Telles sont les principales caractéristiques des programmes d'apprentissage par l'action, mais on compte de nombreuses variantes; nous n'en abordons toutefois qu'une seule ici.

Les participants à un programme d'apprentissage par l'action peuvent provenir d'organisations passablement différentes. En fait, cette disparité correspond au modèle que préconisait Revans. Toutefois, les participants peuvent appartenir à la même organisation, ou à la même profession ou unité fonctionnelle. Ce second modèle d'apprentissage par l'action, qui devient de plus en plus courant, s'avère l'un des modèles d'apprentissage organisationnel en milieu de travail les plus efficaces.

Un exemple d'apprentissage par l'action utilisé dans une organisation comme véhicule de l'apprentissage et du perfectionnement organisationnels est le programme «accélération du changement» instauré par l'Institut de perfectionnement des cadres de GE à Crotonville. Dans le cadre de ce programme, le groupe de l'apprentissage par l'action est une unité fonctionnelle ou une équipe de gestion fictive. Pendant une période d'environ 90 jours, l'équipe suit le rythme décrit ci-dessus : on alterne les périodes de retraite et de réflexion sur les problèmes principaux de l'unité avec des périodes d'action intensive visant à résoudre les problèmes décelés.

Par ailleurs, l'approche de l'apprentissage par l'action peut s'appliquer à des types d'apprentissage beaucoup plus poussés, qui dépassent le cadre des problèmes immédiats de l'entreprise et rejoignent les types plus poussés de la connaissance de soi organisationnelle et les obstacles sous-jacents qui s'interposent entre les engagements et le rendement. Dans leur travail d'avant-garde sur l'apprentissage organisationnel, Chris Argyris et Donald Schon ont conclu que le principal obstacle au rendement d'une organisation était le gouffre qui habituellement sépare la «théorie d'action préconisée» de la «théorie mise en pratique». En langage clair, c'est la différence entre ce à quoi une organisation s'engage et ce qu'elle fait en réalité.

Dans la plupart des organisations, les personnes et même les groupes se heurtent quotidiennement à cet écart et apprennent à l'accepter, en apportant les correctifs ou les ajustements nécessaires pour exécuter

Dans leur travail d'avant-garde sur l'apprentissage organisationnel, Chris Argyris et Donald Schon ont conclu que le principal obstacle au rendement d'une organisation était le gouffre qui habituellement sépare la «théorie d'action préconisée» de la «théorie mise en pratique».

*Afin de ... favoriser
l'apprentissage
organisationnel,
Argyris a mis au
point un éventail
de techniques
inspirées de
l'apprentissage
par l'action.*

une certaine tâche ou fonction (apprentissage à «simple boucle»). Toutefois, ils ne poussent que rarement plus loin pour effectuer la correction de base, ou pour résoudre le problème sous-jacent qui a rendu le premier correctif nécessaire. Ils ne s'attaquent que rarement à l'écart entre la pratique et la théorie qui est l'origine même du problème. En plus de ne pas effectuer une forme plus fondamentale d'apprentissage organisationnel (apprentissage à «double boucle»), ils s'y opposent même, en développant un éventail de «mécanismes de défense organisationnelle» qu'Argyris a nommé de diverses façons : incompétence qualifiée, routine et raisonnement défensif, méandres complexes et malaise organisationnel. Bon nombre de ces attitudes ont à leur origine des motifs fort valables, comme le désir d'éviter la gêne ou la menace, ou encore de froisser quelqu'un. Il en résulte un degré élevé de malhonnêteté et de dissimulation au sein des organisations, qui empêchent celles-ci de faire correspondre ce qu'elles font avec ce qu'elles disent; en bref, qui les empêchent d'améliorer leur degré d'efficacité.

Afin de supprimer ce gouffre et de favoriser l'apprentissage organisationnel, Argyris a mis au point un éventail de techniques inspirées de l'apprentissage par l'action : les problèmes de la vie de tous les jours servent de matière de base pour l'apprentissage et on alterne les périodes de réflexion et d'analyse avec les périodes d'action, en visant un apprentissage non pas de façon absolue mais dans le but d'entraîner des conséquences concrètes. Nous ne pouvons pas traiter de ces différentes techniques en détail, mais on en résume quelques-unes.

- La rédaction de «cas» dans lesquels les cadres décrivent non seulement un véritable problème actuel de l'organisation, mais également la discussion qui risque de se produire s'ils tentent de résoudre ce problème avec un des principaux intervenants. Sur la même feuille où l'on a fait état de cette discussion, les participants notent dans la marge les idées ou les sentiments réels mais non exprimés que le rédacteur aurait durant la discussion mais qu'il ne communiquerait pas. On peut se servir de ce type de cas comme outil pour faire démarrer un réel dialogue ouvert au sein d'une organisation. En outre, on peut les rédiger de nouveau dans le cadre du programme de révision des actions, des rôles et des échanges.
- L'élaboration de «plans d'action» s'articulant autour de questions ou de problèmes spécifiques, afin de montrer comment les organisations traitent actuellement les questions et comment elles se trouvent emprisonnées dans les mécanismes de défense organisationnelle.

- L'élaboration de stratégies organisationnelles dans le cadre des programmes où l'on met à la fois l'accent sur l'abolition des mécanismes de défense organisationnelle et sur la stratégie elle-même. On examine des cas comme ceux décrits plus haut, et on alterne les scénarios de mise en oeuvre avec la réflexion.

Une autre caractéristique importante des techniques conçues par Argyris pour surmonter les mécanismes de défense organisationnelle est la contribution éventuelle d'un animateur expérimenté ou d'une personne ressource de l'extérieur. Comme on le fait remarquer à la section A de la partie 3, un des principaux obstacles à un apprentissage réel dans de nombreuses organisations est la culture même de cette organisation. Le directeur ou la directrice de l'organisation peut croire qu'il ou elle favorise une discussion ouverte, mais en réalité peut inconsciemment avoir recours à des signes d'une toute autre nature. D'autres membres de l'organisation peuvent se montrer tout aussi réticents à faire preuve d'ouverture, soit pour des raisons d'intérêt personnel (promotion, territoire, etc.), ou soit en raison d'un désir sincère de ne froisser personne. Il en résulte que souvent les organisations ne peuvent pas partager les informations de façon honnête, et ne peuvent donc ni apprendre ni croître.

Le directeur ou la directrice de l'organisation peut croire qu'il ou elle favorise une discussion ouverte, mais en réalité peut inconsciemment avoir recours à des signes d'une toute autre nature.

Tel qu'on l'a souligné à la section A, une personne ressource de l'extérieur invitée à prendre part aux discussions et réunions internes peut aider à résoudre ce problème. Si l'on ne tient pas compte du point de vue d'une personne ou qu'on l'ignore, si quelqu'un se tait sans raison valable, si le langage corporel ou d'autres signes nuisent à une discussion ouverte, si les intentions du directeur sont mal interprétées ou faussées, parfois par le directeur lui-même, l'observateur peut intervenir pour amener une plus grande ouverture, pour inviter les participants à faire une pause et à réfléchir sur la dynamique de la discussion, pour clarifier les malentendus et, dans l'ensemble, pour favoriser l'apprentissage en préconisant un dialogue ouvert et constructif. Afin de jouer ce rôle efficacement, la personne ressource doit de toute évidence jouir d'une crédibilité et d'un niveau décisionnel élevés auprès de tous les participants, ou la plupart d'entre eux, notamment le chef.

Les techniques spécifiques employées par Argyris pour favoriser l'efficacité et l'apprentissage organisationnels sont peut-être moins importantes dans ce cas que la perception sous-jacente que ce qui souvent empêche l'organisation d'améliorer son rendement, c'est une suite de comportements malhonnêtes qui sont maintenus inconsciemment de la part de tous les participants. Au niveau le plus élémentaire, l'apprentissage organisationnel est un moyen permettant aux organisations de

mieux se connaître, plus honnêtement, de la même façon que les personnes aspirent à le faire dans la quête de la sagesse et de la réalisation de soi.

À la limite, l'essence de l'apprentissage organisationnel est la franchise et l'honnêteté, et faire en sorte que les actions correspondent aux paroles et vice versa, afin qu'il soit possible de combler l'écart entre les engagements et le rendement. Certaines des techniques d'apprentissage par l'action décrites dans la présente section peuvent aider à atteindre ce but et peuvent profiter des structures parallèles d'apprentissage exposées à la section suivante.

Apprentissage organisationnel et connaissance de soi organisationnelle : l'apprentissage par l'action

Questions pour les cadres

1. Un programme d'apprentissage par l'action portant sur les questions d'adaptation et de rendement organisationnels serait-il profitable à votre organisation?
2. Si oui, ce programme devrait-il viser à améliorer la communication, l'analyse et la sensibilisation au sein de l'organisation, en s'adressant à des cadres provenant de différents groupes et services de l'organisation? Ou devrait-il plutôt tenter d'améliorer le rendement d'une ou plusieurs unités fonctionnelles en rejoignant tous les membres d'un groupe ou d'une équipe?
3. Les deux modèles de l'apprentissage par l'action seraient-ils utiles à votre organisation?
4. Votre organisation a-t-elle besoin de dépasser les problèmes immédiats de rendement pour s'attaquer aux obstacles plus fondamentaux et sous-jacents? Doit-elle passer d'un apprentissage à «simple boucle» à un apprentissage à «double boucle»? Doit-elle surmonter les «mécanismes de défense organisationnelle» courants afin d'arriver à une plus grande ouverture et à une compréhension de soi?

Suggestions pour les cadres

1. Même si les points de vue diffèrent sur la fonction de la personne ressource expérimentée ou du «conseiller du groupe» dans l'apprentissage par l'action, son rôle peut s'avérer très important. En effet, il vaut mieux se faire conseiller sur la conception, la durée et l'orientation du programme, et se faire guider pour sa mise en application.
2. Vous pouvez envisager d'avoir recours à la technique des études de cas et des dialogues pour favoriser une discussion plus franche au sein de votre organisation. Après avoir décrit un des problèmes les plus importants de l'organisation, notez dans la marge de gauche la

discussion que vous auriez normalement avec une des personnes clés qui est touchée par ce problème. Dans la marge de droite, écrivez les pensées qui traverseraient votre esprit pendant cette conversation mais que vous n'exprimeriez pas. Vous pouvez par la suite partager cette étude de cas et ce dialogue avec votre équipe de gestion afin de favoriser une discussion plus honnête sur le problème et sur l'organisation.

3. Si vous faites appel au type plus poussé de l'apprentissage par l'action, ou à «double boucle», vous pouvez avoir recours à une personne ressource expérimentée de l'extérieur pour aider à surmonter les mécanismes de défense organisationnelle (y compris les vôtres), à éliminer les «jeux» entre les personnes et à favoriser la franchise.

Compléments de lecture

Chris Argyris, *Knowledge For Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

Chris Argyris, *Overcoming Organizational Defenses: Facilitating Organizational Learning*, Needham Heights, Mass., Allyn and Bacon, 1990.

Chris Argyris, «Teaching Smart People How to Learn», *Harvard Business Review*, mai-juin 1991, p. 99-109.

Chris Argyris et Donald A. Schon, *Organizational Learning : A Theory of Action Perspective*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1978.

M. Pedler, éd, *Action Learning in Practice*, Aldershot, Hants, England, Gower, 1983.

R.W. Revans, *Action Learning*, London, Blond and Briggs, 1980.

Peter M. Senge, *The Fifth Discipline : The Art and Practice of the Learning Organization*, New York, Doubleday, 1990.

Daniel H. Kim, «The Link between Individual and Organizational Learning», *Sloan Management Review*, automne 1993, p. 37-50.

F. Apprentissage organisationnel et connaissance de soi organisationnelle : les structures parallèles d'apprentissage

Dans un sens, la mesure la plus poussée à laquelle une organisation peut recourir dans sa quête de l'apprentissage organisationnel et de la connaissance de soi organisationnelle, est l'établissement d'une structure parallèle d'apprentissage.

Dans un sens, la mesure la plus poussée à laquelle une organisation peut recourir dans sa quête de l'apprentissage organisationnel et de la connaissance de soi organisationnelle, est l'établissement d'une structure parallèle d'apprentissage. Une structure parallèle d'apprentissage est un processus ou une initiative qui, par définition, est extérieure et parallèle à la structure régulière, hiérarchique et de prise de décisions de l'organisation. Cette structure transcende les divisions horizontales et verticales d'une organisation, afin d'ouvrir des voies de communication, de favoriser la rétroaction, le dialogue, la curiosité, l'ouverture et la participation qui, pour une raison ou pour une autre, ne peuvent être assurés par l'organisation formelle.

Lorsqu'une organisation décide de mettre en place une structure parallèle d'apprentissage, elle s'engage à instaurer un niveau de connaissance de soi et d'apprentissage organisationnel qui semblent impossibles à réaliser par l'entremise des structures et procédés normaux. Les motifs de cette action sont aussi nombreux et variés que les organisations elles-mêmes. G.R. Bushe et A.B. Shani, auteurs d'un ouvrage sur les structures parallèles d'apprentissage, établissent les situations types qui peuvent nécessiter la mise en place d'une structure parallèle d'apprentissage :

- pour une organisation qui s'enlise dans la hiérarchie, l'ouverture de voies de communication peut représenter une solution;
- une organisation dont les problèmes sont mal définis ou concernent plusieurs unités peut choisir de résoudre des problèmes auxquels la structure formelle de l'organisation ne peut s'attaquer;
- une organisation peut décider de résoudre des problèmes complexes résultant de l'incompatibilité entre les objectifs et les besoins;
- une organisation peut vouloir favoriser une modification de système ou des changements organisationnels, ou la mise en oeuvre d'innovations complexes touchant l'ensemble de l'organisation;
- les organisations syndiquées peuvent choisir d'améliorer les relations patronales-syndicales ou mettre au point des projets de changement conjoints.

Tous les services et structures concernés de l'organisation doivent être représentés au sein du comité directeur. Dans certains cas, il est formé des cadres supérieurs de chacun de ces groupes, tandis que dans d'autres cas il convient de représenter tous les niveaux du personnel.

Edgar Schein soutient que les structures parallèles d'apprentissage contribuent de façon essentielle à l'apprentissage organisationnel en atténuant les diverses formes d'anxiété qui constituent les principaux obstacles à l'apprentissage. Ces structures sont génératrices de sécurité sur le plan psychologique grâce aux systèmes parallèles qu'ils mettent temporairement en place, et à des groupes de soutien au sein desquels peuvent être adoptées des normes nouvelles qui sont favorables à l'apprentissage.

Le cycle de vie d'une structure parallèle d'apprentissage peut varier de plusieurs mois à plusieurs années. En règle générale, la structure parallèle d'apprentissage est gérée par un comité directeur choisi et mandaté par la plus haute autorité de l'organisation, soit le cadre exécutif ou le comité de la haute direction. Tous les services et structures concernés de l'organisation doivent être représentés au sein du comité directeur. Dans certains cas, il est formé des cadres supérieurs de chacun de ces groupes, tandis que dans d'autres cas il convient de représenter tous les niveaux du personnel.

Bushe et Shani ont déterminé les huit phases d'un modèle générique de structure parallèle d'apprentissage, y compris la définition initiale du problème et la constitution du comité directeur :

Phase 1 : Définition initiale de l'objectif et de l'ampleur

Phase 2 : Constitution d'un comité directeur

2.1 : Réévaluation du besoin de changement

2.2 : Énoncé des perspectives d'avenir

2.3 : Définition des limites, des stratégies, des attentes et des stimulants

Phase 3 : Communication aux membres de l'organisation

Phase 4 : Composition et développement de groupes d'études

4.1 : Sélection et perfectionnement des animateurs internes

4.2 : Sélection des membres des groupes d'études

4.3 : Développement des groupes d'études

4.4 : Établissement des modalités et normes d'exécution

Phase 5 : Processus d'enquête

Phase 6 : Identification des changements possibles

Phase 7 : Mise en oeuvre expérimentale des changements proposés

Phase 8 : Diffusion et évaluation à l'échelle du système

Dans ce modèle, le rôle et le travail des groupes d'études représentent une phase cruciale. Les groupes d'études transcendent les divisions horizontales et verticales de l'organisation, ils suppriment la hiérarchie, ils instaurent une véritable orientation axée sur l'«apprentissage» pour le processus, en se souciant de l'ouverture, de la créativité et du dialogue, avec un désir de mettre au jour les «connaissances implicites» déjà présentes au sein de l'organisation.

Afin que cette phase du processus soit un succès, le rôle joué par des animateurs qualifiés peut s'avérer capital. Tel que précisé aux sections A et E de cette partie du rapport, les organisations développent un large éventail de «mécanismes de défense organisationnelle», certains pour de très bonnes raisons, comme le désir d'éviter la gêne ou de froisser quelqu'un. Un des principaux objectifs de l'apprentissage organisationnel consiste à abolir ces obstacles. On peut inviter un animateur qualifié afin qu'il intervienne dans le processus, non seulement sur le plan de la substance mais aussi pour surmonter les défenses organisationnelles, en s'assurant qu'on préconise la bonne atmosphère d'«apprentissage», en favorisant la participation et la franchise, en contrant les jeux entre les personnes ou l'intimidation qui peuvent prévaloir, et de façon générale en concentrant l'attention des participants sur l'aspect «apprentissage» de l'exercice.

Comme c'est le cas pour les personnes, aucun

apprentissage véritable n'est possible sans erreurs, et les organisations doivent apprendre à accepter les erreurs ou les échecs nécessaires à un apprentissage véritable.

Étant donné qu'il s'agit d'un processus d'apprentissage, on doit considérer le recours à des structures parallèles d'apprentissage comme étant expérimental. Autrement dit, comme Bushe et Shani l'indiquent, toutes les décisions, les mécanismes, les processus, les engagements et les résultats sont sujets à modification selon un apprentissage par essais et erreurs. Ainsi, les organisations qui désirent faire l'expérience des structures parallèles d'apprentissage doivent éviter toute pression hâtive insistant sur l'obtention de résultats. Comme c'est le cas pour les personnes, aucun apprentissage véritable n'est possible sans erreurs, et les organisations doivent apprendre à accepter les erreurs ou les échecs nécessaires à un apprentissage véritable.

C'est un prix qui est justifié, car un véritable apprentissage organisationnel peut entraîner une compréhension et une vision communes, un sentiment d'appartenance et un objectif commun qui est une source intarissable d'énergie et d'inspiration créative, une source de joie et de contentement qui donnent au travail tout son sens et établit le lien entre les aspirations personnelles et les objectifs de l'organisation.

Apprentissage organisationnel et connaissance de soi organisationnelle : les structures parallèles d'apprentissage

Questions pour les cadres

1. Êtes-vous confronté à un problème majeur de changement organisationnel, un problème complexe de rendement organisationnel ou un malaise indéfinissable auxquels les structures et processus formels de prise de décisions semblent incapables de s'attaquer ou ne pas être en mesure de résoudre?
2. Les divisions horizontales ou verticales nuisent-elles à une bonne communication, à la coopération et à l'alignement au sein de l'organisation?
3. Devez-vous repenser les fondements des objectifs stratégiques ou du mandat de votre organisation? Désirez-vous mobiliser les meilleurs «cerveaux» et énergies créatives de votre organisation pour cette activité, en évitant la contrainte imposée par les préjugés actuels ou les divisions fonctionnelles en place?
4. Votre organisation est-elle paralysée par des problèmes de communication et de coopération entre les employés et la direction?

Suggestions pour les cadres

1. Si vous avez répondu oui à une des questions précédentes, vous pouvez choisir de faire l'expérience d'un type de structure parallèle d'apprentissage.
2. Vous pouvez examiner l'expérience du Conseil du sous-ministre relatif aux changements des Affaires indiennes et du Nord Canada, qui a consisté à faire l'essai d'une structure parallèle d'apprentissage au sein de la fonction publique.
3. Indiquez clairement que l'objectif premier d'une structure parallèle d'apprentissage est d'«apprendre» et n'exercez pas sur celle-ci une pression trop hâtive exigeant des «résultats» ou une performance opérationnelle.

4. N'oubliez pas d'accorder suffisamment de temps dès le départ pour la définition de la question ou du problème auquel la structure parallèle d'apprentissage doit s'attaquer. Par ailleurs, vous devrez prévoir du temps pour développer une compréhension commune.
5. Formez avec soin le comité directeur : celui-ci doit comprendre des cadres supérieurs pour lui donner le poids nécessaire, mais évitez de le submerger car il perdra sa crédibilité. Les différents services et niveaux de l'organisation sont-ils adéquatement représentés? Faites en sorte que les membres de l'organisation s'impliquent à fond et s'estiment maîtres du processus.
6. Vous pouvez débiter le processus par une «retraite» hors des bureaux où on pourra réaliser une session de remue-méninges exhaustive et sans entraves.
7. Évaluez les qualifications et les outils dont le comité directeur et les groupes d'études auront besoin pour exécuter leur tâche adéquatement. Un bon animateur peut s'avérer utile, mais sachez que les animateurs peuvent remplir un éventail de rôles, comme animateur des discussions ou observateur-commentateur.
8. Déterminez votre propre rôle dans ce processus : celui-ci peut changer. Vous pouvez jouer un rôle d'observateur dans les premières phases et jouer un rôle plus actif au fur et à mesure que le processus se rapproche de la fin.
9. N'oubliez pas l'importance de la phase de mise en oeuvre. La mise en oeuvre ne doit pas être gérée par la structure d'apprentissage, mais plutôt par une structure découlant de celle-ci ou par une unité parallèle.

Compléments de lecture

Gervase R. Bushe et A.B. Shani, *Parallel Learning Structures : Increasing Innovation in Bureaucracies*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1991.

Gervase R. Bushe et A.B. Shani, «Parallel Learning Structure Interventions in Bureaucratic Organizations» dans R.W. Woodman et W.A. Pasmore, éd., *Research in Organizational Change and Development*, vol. 4, Greenwich, Conn., JAL Press, 1990, p. 167-194.

Edgar H. Schein, «How Can Organizations Learn Faster? The Challenge of Entering the Green Room», *Sloan Management Review*, hiver 1993, p. 85-92.

4. Conclusion : accepter la vérité ou subir les conséquences

L'essence de l'apprentissage permanent et organisationnel consiste à rechercher et à cultiver la vérité au sein des organisations.

L'essence de l'apprentissage permanent et organisationnel consiste à rechercher et à cultiver la vérité au sein des organisations. Un des éléments qui semble ressortir de la recherche sur l'apprentissage organisationnel est que les organisations chancelantes ont perdu le contact avec la réalité, celle du monde extérieur ou de l'organisation elle-même, ou les deux. Elles n'ont pas développé les structures, les habitudes, les attitudes et les valeurs propres à l'apprentissage et à l'honnêteté. Elles se sont isolées et éloignées de ces réalités en raison d'une ignorance, par inadvertance et par l'entremise des «mécanismes de défense organisationnelle» qui nuisent à la circulation libre, ouverte et créative des idées et des perceptions. L'apprentissage organisationnel consiste à abolir ces défenses et à développer une perception, une sensibilisation et une honnêteté meilleures. L'apprentissage organisationnel est la quête de la sagesse et de la connaissance de soi organisationnelle.

Étant donné que l'essence de l'apprentissage organisationnel consiste à rechercher et à cultiver la vérité dans les organisations, elle doit débiter chez la personne. Elle doit commencer par une culture de l'apprentissage permanent, qui incite par tous les moyens possibles les personnes à prendre part à un processus continu d'apprentissage et de croissance. Il y a au moins deux raisons à cet état de choses. Tout d'abord, comme nous l'avons déjà mentionné, les organisations ne peuvent «savoir» ou «apprendre», car seules les personnes ont cette faculté. En effet, seules les personnes peuvent savoir ou apprendre, et mettre cet apprentissage à la disposition de l'organisation.

La deuxième raison est que l'apprentissage véritable est tributaire d'une atmosphère donnant-donnant, de questions et de réponses, de dialogue, ou de ce que les philosophes nomment la dialectique. Le monde ne nous est pas servi sur un plateau, il nous est révélé par l'entremise d'un processus d'essai et d'échanges : les échanges avec le monde matériel qui ne se laisse découvrir qu'en réponse à nos questions, et dans la mesure où nos questions sont correctement formulées, et les échanges avec nous-mêmes et avec nos semblables. La structure de la pensée ou de l'apprentissage en est une de dialogue, un dialogue qui prend naissance dans l'esprit de chaque personne. À moins que ce dialogue interne ne soit suffisamment dynamique, bien alimenté et informé, et qu'il s'effectue sans relâche, l'esprit sur le plan individuel aura fort peu à offrir au reste du monde.

Le dialogue de l'apprentissage se poursuit dans le monde extérieur, y compris celui des organisations. L'affirmation précédente s'applique également ici. À moins que le dialogue ne soit dynamique et qu'il s'effectue sans relâche avec franchise, le groupe ou l'organisation ne

sera probablement pas en mesure d'atteindre la vision, la compréhension, la cohérence et la connaissance de soi nécessaires pour contribuer au monde.

Par conséquent, l'apprentissage permanent doit débiter chez la personne. Les organisations ont un intérêt incontestable à favoriser le développement de personnes vraies, qui apprennent, croissent et possèdent une connaissance d'elles-mêmes, car seules ces personnes sont en mesure de diriger ou de prendre part au type de dialogue dynamique dont découle le véritable apprentissage organisationnel. Peter Senge nomme cette base de l'organisation d'apprentissage la «maîtrise personnelle». Ce n'est toutefois qu'une expression colorée servant à indiquer que l'apprentissage organisationnel débute par l'apprentissage individuel : il est tributaire du développement de personnes solides, conscientes d'elles-mêmes, bien informées et perspicaces qui sont en mesure d'initier un dialogue et des échanges continus qui sont nécessaires à l'apprentissage organisationnel.

L'apprentissage individuel est essentiel, mais pas suffisant. Il constitue une condition obligatoire mais insuffisante de l'apprentissage organisationnel.

L'apprentissage individuel est essentiel, mais pas suffisant. Il constitue, comme le soutiennent Argyris et Schon, une condition obligatoire mais insuffisante de l'apprentissage organisationnel. Une organisation peut comprendre des personnes vraies, bien informées, compétentes, conscientes d'elles-mêmes et épanouies, mais si elle n'adopte pas des mesures permettant aux visions et perceptions de ces personnes de s'épanouir dans un ensemble plus global, aucun apprentissage organisationnel véritable ne peut prendre forme. Le cours naturel des organisations, à moins qu'il ne soit délibérément orienté dans la voie de l'apprentissage, consiste à suivre une pente descendante parsemée de méandres complexes et de mécanismes de défense organisationnelle. Par conséquent, une culture de l'apprentissage permanent au sein des organisations exige les deux côtés de la médaille : l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel.

L'essence de ces deux types consiste à rechercher et à cultiver la vérité. Certes, les personnes doivent faire preuve d'honnêteté envers elles-mêmes, mais les organisations doivent en faire autant. En outre, les personnes doivent poursuivre sans relâche le dialogue interne qui mène à une découverte de soi et du monde extérieur, tout comme doivent le faire les organisations. Celles-ci doivent trouver le moyen de favoriser les échanges et le dialogue francs qui permettent à la vérité de faire surface : la vérité sur l'organisation, sur sa vision, sur le monde extérieur et sur la correspondance entre ces notions.

Publications du CCG en gestion publique

Numéro:

Les conférences John L. Manion

- P20F La Conférence John L. Manion, 1993
Partenaires de la gestion du Canada : l'évolution des rôles du gouvernement et de la fonction publique, *Marcel Massé*, 1993/04
- P11F La Conférence John L. Manion, 1992
Le gouvernement à l'ère du postmodernisme, *Richard D. French*, 1992/05
- P2F La Conférence John L. Manion, 1991
La gestion dans le secteur public : emblème de réforme pour la fonction publique canadienne, *J.E. Hodgetts*, 1991/03

Le processus consultatif

- P15F Le Secrétariat des conférences constitutionnelles : une réponse originale à un défi en gestion publique, *Peter Harrison*, 1992/06
- P14F La consultation : lorsque le but est de prendre de bonnes décisions, *R. Anne Patterson, Rod A. Lohin, D. Scott Ferguson*, 1992/06
- P10F Le Forum des citoyens sur l'avenir du Canada : rapport sur le processus consultatif, *Wendy Porteous*, 1992/03
A Case Study in Multi-Stakeholder Consultation: The Corporate History of the Federal Pesticide Registration Review, or How We Got From There to Here, *Hajo Versteeg*, 1992/03 [Résumé en français]
- P9E1 Volume 1. General Principles for Decision Makers
- P9E2 Volume 2. Practical Considerations for Process Managers and Participants
- P8F Les gestionnaires du secteur public et les milieux d'orientation : apprendre à relever de nouveaux défis, *Evert A. Lindquist*, 1991/09

Gérer l'évolution de l'organisation

- P16E Managing Public Sector Divestment, *Taïeb Hafsi, Jan J. Jörgensen*, 1992/06
[Résumé en français]
- P13F Un bon départ : la mise en oeuvre de la TPS par Revenu Canada, Douanes et Accise, *Mike Smith*, 1992
- P5F Notre cheminement : le renouveau organisationnel des services correctionnels fédéraux *Livre écrit par les membres du personnel et les détenus du Service correctionnel du Canada*, 1991
- P4E Innovation in the Public Service, *James Iain Gow*, 1991/03
[Résumé en français]

Apprentissage et perfectionnement des cadres

- P34F L'apprentissage permanent : Un rapport du CCG, 1994/05
- P35F L'apprentissage permanent : Un rapport du CCG – Résumé, 1994/05
- P24F Le leadership dans un monde en évolution : le développement du potentiel directorial — Rapport détaillé, *Peter Larson, Robert Mingie*, 1992/10
- P17F Le leadership dans un monde en évolution : le développement du potentiel directorial — Points saillants, *Peter Larson, Robert Mingie*, 1992/10
- P6F L'apprentissage en milieu structuré : le contexte de l'administration publique, *R. Bruce Dodge*, 1991/06

Les sous-ministres et la gestion stratégique

- P32F Les chefs de cabinet de ministres du gouvernement fédéral en 1990 : profils, recrutement, fonctions et relations avec la haute fonction publique, *Micheline Plasse*, 1994/04
- P23F Gestion stratégique dans la fonction publique : l'évolution du rôle du sous-ministre, *Frank Swift*, 1993/11
- P22F La planification stratégique dans l'administration gouvernementale : une comparaison Ottawa-Québec, *Mohamed Charih, Michel Paquin*, 1993/11
- P21F Qu'est-ce que la gestion dans le secteur public? Perspective inspirée par une expérience personnelle, *A.W. Johnson*, 1993/05
- P28F Qu'est-ce que la gestion dans le secteur public? Perspective inspirée par une expérience personnelle - Résumé, *A.W. Johnson*, 1993/05

- P19F Comment évaluer un haut fonctionnaire? La réponse des sous-ministres fédéraux, *Jacques Bourgault, Stéphane Dion*, 1993/03
- P27F Comment évaluer un haut fonctionnaire? La réponse des sous-ministres fédéraux – Résumé, *Jacques Bourgault, Stéphane Dion*, 1993/03
- P7F L'évolution du profil des sous-ministres fédéraux, 1867-1988, *Jacques Bourgault, Stéphane Dion*, 1991/07

La fonction gouvernementale dans un environnement en évolution

- P31F La fonction publique, l'état en transition et la fonction gouvernementale, *B. Guy Peters*, 1993/12
- P30F Mondialisation et gestion publique, *Donald J. Savoie*, 1993/12
- P29F Réinventer Osborne et Gaebler : leçons à tirer des travaux de la Commission Gore, *B. Guy Peters, Donald J. Savoie*, 1993/11

Service et qualité

- P25F Des principes aux résultats: l'amélioration de la qualité du service au sein des organismes du secteur public, *Tim Plumptre, Donald Hall*, 1993/10
- P18F Application de la Charte des droits des citoyens du Royaume-Uni, *G. Bruce Doern*, 1992/12
- P26F Application de la Charte des droits des citoyens du Royaume-Uni — Résumé, *G. Bruce Doern*, 1992/12

Historique des organismes

- P33F Le Centre canadien de gestion : les premières années, *John Hunter* (à paraître)
- P3E A History of the Patented Medicines Prices Review Board: The Early Years, *Eric A. Milligan*, 1991/03 [Résumé en français]

Autres publications

- P12E The Accountability of Mixed Corporations, *Asit K. Sarkar, Jack G. Vicq*, 1992/05 [Résumé en français]
- P1F Comment préparer et présenter des séances et des cahiers d'information de qualité supérieure, *Roderick G. Quiney*, 1991/02