



La formation autodirigée dans le monde du travail



Gerald A. Straka

Groupe de recherche
LOS
Université de Brême

« Flux tendus », « reengineering », « organisation apprenante », ces concepts occupent une place croissante dans la théorie et la pratique du développement des organisations et des ressources humaines. Ils ont conduit d'une part à rapatrier davantage de compétences sur le lieu où une pièce est produite ou un service fourni. Ils comportent d'autre part – de manière plus implicite qu'explicite – l'objectif et la nécessité d'une formation continue au moins pendant toute la durée de la vie (active). La formation autodirigée apparaît dans ce contexte comme un complément de plus en plus important à d'autres formes d'éducation permanente et de formation continue. On en trouve la confirmation dans des manifestations telles que: « The 12th International Self-Directed Learning Symposium » à Orlando/Floride en 1998, « The First Asia Pacific Seminar on Self-Directed Learning (SDL) » à Séoul en 1995, « Le 3^e Colloque européen sur l'autoformation » à Bordeaux en 1996, « The First World Conference on Self-Directed Learning » à Montréal en 1997.

Les différents noms de la formation autodirigée

Si l'on parle universellement de la formation autodirigée, cela ne signifie nullement qu'elle recouvre partout la même réalité (Straka, 1996). Philippe Carré (1994) a recensé plus de vingt appellations différentes pour désigner ce phénomène, tandis que Roger Hiemstra (1996), en analysant pour le 10^e symposium international sur la formation autodirigée les actes de conférences précédentes consacrées à ce sujet, a trouvé plus de deux cents appellations différentes.

Mais qu'est donc la formation autodirigée, comment peut-on la décrire ? En cher-

chant une réponse à cette question, on tombe inévitablement sur des travaux tels que ceux de Tough (1971) ou de Knowles (1975). Ce dernier, qui a largement contribué à attirer sur ce type d'autoformation l'attention qu'elle méritait dans la théorie et la pratique de la formation des adultes, décrit la formation autodirigée de la manière suivante:

« La formation autodirigée est un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, de déterminer leurs besoins de formation, de formuler leurs objectifs de formation, de recenser les ressources humaines et matérielles nécessaires à la formation, de sélectionner et mettre en œuvre les stratégies de formation adéquates, et enfin d'évaluer les résultats de leur formation » (voir. Knowles, 1975, p. 18).

Cependant, à l'exception de réflexions de type prescriptif, du « plan de formation », du « learning contract » ou de rapports sur des applications réussies (Knowles et al., 1985), il n'existe pas de réflexion sur les fondements théoriques ni de description systématique de ce que signifie une telle initiative, ni des activités qui peuvent être déployées entre la détermination des besoins de formation et l'évaluation des résultats de cette dernière (Straka & Nenniger, 1995).

Apprendre

Comment donc saisir sur le plan conceptuel « la formation autodirigée » ? Comme son nom l'indique, il s'agit de « se former », c'est-à-dire d'apprendre, suivant un mode spécifique, de manière « autodirigée ». Pour la compréhension de cette notion dans cet article, il faut dans un premier temps recourir par exemple à ce que disait Huber (1972):

Il existe différentes définitions de la formation autodirigée. On la décrit et l'explique de manière empirique suivant diverses méthodes. D'une part, on peut concevoir la formation autodirigée comme une interaction dynamique entre des intérêts, une motivation, des stratégies, un contrôle et une évaluation. D'autre part, elle semble liée à la manière dont l'environnement est vécu, comme le montrent les résultats des études présentées ici.



« (...) la formation autodirigée a lieu lorsque les relations entre l'apprenant et l'objet de l'apprentissage sont caractérisées par un intérêt, que l'apprenant détermine son besoin d'apprentissage en fonction de ses intérêts, met en œuvre des stratégies pour s'approprier le contenu, contrôle la mise en œuvre de ces stratégies et soumet le résultat de son apprentissage à une évaluation (...) »

« Apprendre, c'est toujours rencontrer un objet d'apprentissage; ... Entre l'élève qui apprend et l'objet d'apprentissage qui doit être cerné s'inscrit une relation mutuelle (souligné par Huber): l'élève s'intéresse à l'objet, il se tourne vers lui et se plonge en lui; d'un autre côté, l'objet de l'apprentissage suscite l'intérêt de l'élève, l'attire, le fascine, et a mille choses à lui dire » (Huber, 1972, 28).

Cette façon de voir est parfaitement conforme à la théorie de l'apprentissage selon laquelle ce dernier représente d'une manière générale l'interaction entre un individu et son environnement historique et social, qui entraîne chez cet individu des modifications durables (Klauer, 1973). En se référant à Knowles et Huber, on pourrait décrire de la manière suivante la formation autodirigée: la formation autodirigée a lieu lorsque les relations entre l'apprenant et l'objet de l'apprentissage sont caractérisées par un intérêt, que l'apprenant détermine son besoin d'apprentissage en fonction de ses intérêts, met en œuvre des stratégies pour s'approprier le contenu, contrôle la mise en œuvre de ces stratégies et soumet le résultat de son apprentissage à une évaluation (Nenniger et al., 1996).

Concepts et éléments constitutifs de la formation autodirigée

En nous appuyant sur les théories et les résultats de domaines de recherche voisins, nous essaierons de définir de façon plus précise les notions d'**intérêt**, de **stratégies**, de **contrôle** et d'**évaluation**. En tant que premier résultat intermédiaire, on peut mentionner les définitions suivantes qui – selon nous – caractérisent la formation autodirigée motivée (voir fig. 1). Comme nous l'indiquons plus loin et le montrons de manière graphique, ces définitions peuvent être ultérieurement concrétisées grâce à des « échelles dimensionnelles » (Nenniger et al., 1996).

Regardons tout d'abord l'élément « **mise en œuvre** » à l'intérieur du concept « stratégies ». La différenciation et la validité empirique de cet élément ont été et demeurent une priorité dans la recherche sur l'apprentissage. D'une part, il regroupe

– comme nous l'indiquons ailleurs plus en détail – (Straka et al., 1996), des activités qui servent à condenser et à ordonner des informations (= structuration). D'autre part, il comprend l'élaboration de différences et de points communs, ainsi qu'une analyse critique (Brookfield, 1989) de l'information (= élaboration), y compris et jusqu'à la répétition de l'apprentis à des fins de mémorisation.

Dans la formation autodirigée, certaines activités pouvant se situer en amont de la mise en œuvre acquièrent une place plus importante. Elles sont résumées par les notions de séquençage et de gestion des ressources. La gestion des ressources permet de distinguer des activités servant à l'acquisition d'informations, à l'organisation du poste de travail ou d'apprentissage et à la coopération. Le séquençage comporte la planification du temps, des étapes de l'apprentissage et des phases de repos.

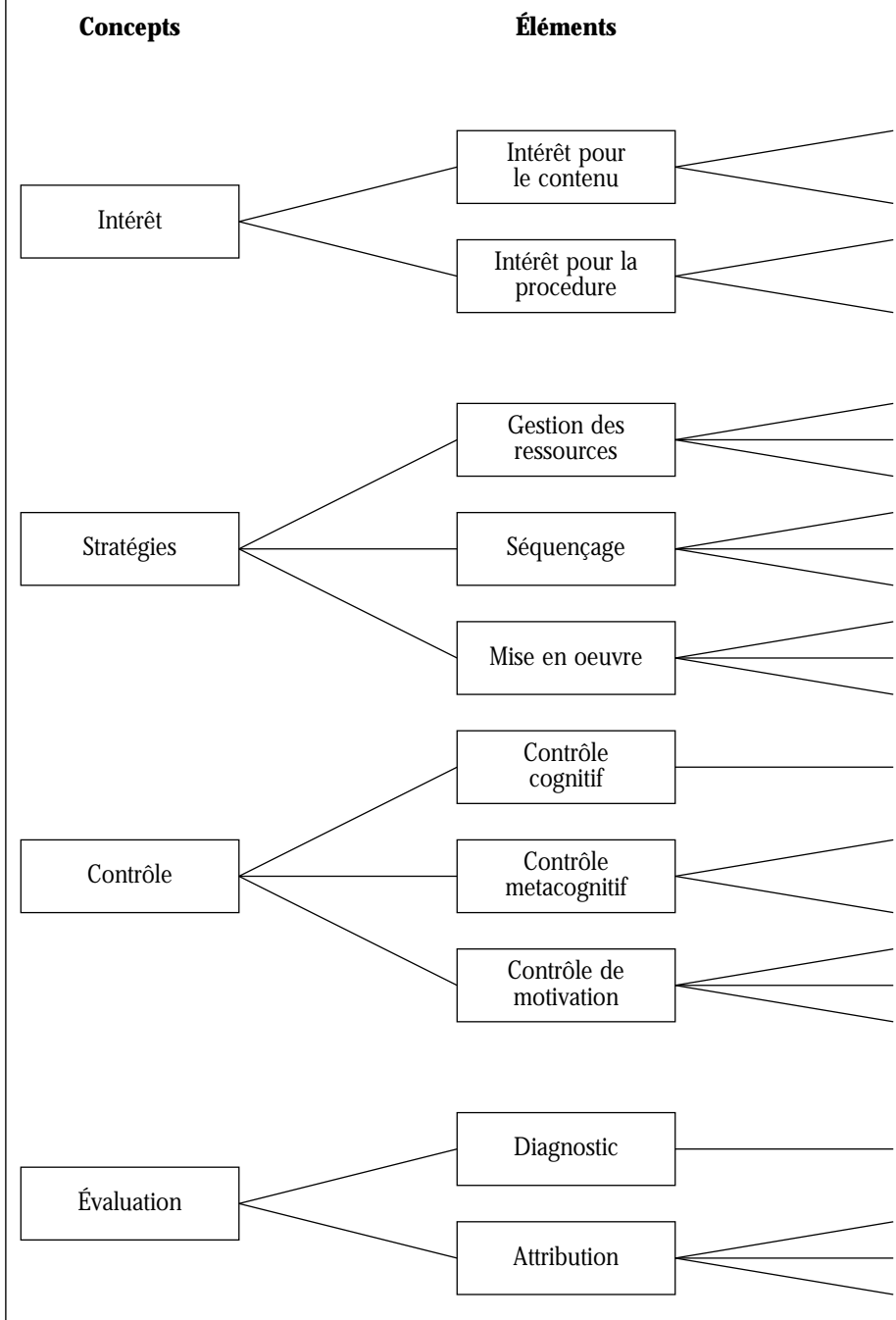
La mise en œuvre, la gestion des ressources et le séquençage sont soumis à un **contrôle** de l'individu. Ce concept peut se décomposer en contrôle cognitif (exemple: lorsque j'apprends, je ne me laisse pas distraire), contrôle métacognitif (exemple: j'interromps parfois mon apprentissage pour pouvoir réfléchir à mon approche) et contrôle de motivation (exemple: il est important pour moi d'atteindre l'objectif d'apprentissage).

Le concept d'**évaluation** comporte les éléments « diagnostic » et « attribution ». Le diagnostic se réfère à la perception individuelle et donc subjective du résultat de l'apprentissage, en tant que différence entre l'objectif pensé et l'objectif d'apprentissage atteint. L'attribution a trait aux raisons expliquant le résultat diagnostiqué.

La réalisation des activités décrites ci-dessus suppose que l'apprenant s'est déjà orienté vers l'apprentissage, qu'il est en quelque sorte « sous tension ». Knowles emploie le terme d'initiative pour décrire cette situation. Se référant à la tradition de la réflexion didactique (par exemple Huber, 1992), on a essayé de cerner cette situation à l'aide du concept d'**intérêt**. Sur la base de la théorie de l'intérêt (Deci & Flaste, 1995; Prenzel, 1986) et de réflexions et de constats sur les performan-



Figure 1:
Concepts et éléments constitutifs de la formation autodirigée motivée



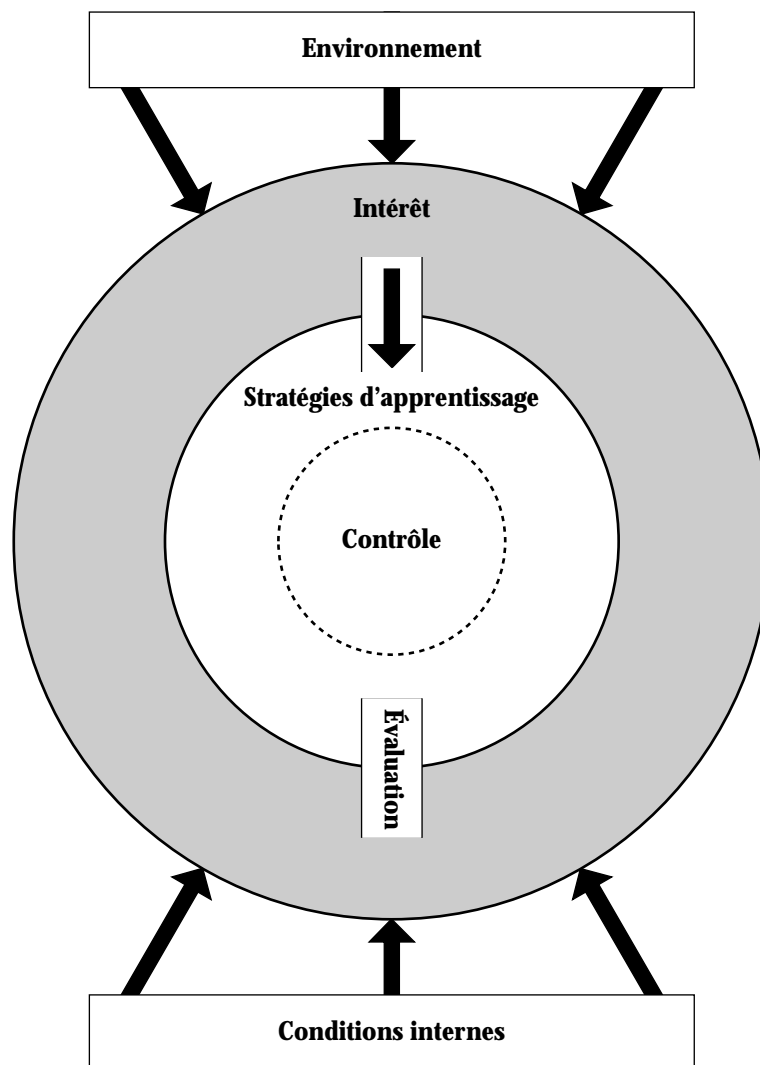
ces (Heckhausen & Rheinberg, 1980), on peut distinguer entre l'intérêt pour le contenu et l'intérêt pour la procédure. Les deux types d'intérêt sont définis sur la base du modèle « valeur x attente » (Atkinson, 1964).

Dans le cas de l'**intérêt pour le contenu**, la valeur correspond à l'importance que

revêt pour l'individu l'objet de l'apprentissage ou le contenu de l'objectif d'apprentissage. L'attente porte sur l'évaluation individuelle de la possibilité d'atteindre cet objectif d'apprentissage (exemple: je trouve important de connaître les responsabilités de divers départements (= valeur) et j'estime être en mesure de les comprendre (= attente)).



Figure 2:
Représentation conceptuelle du modèle en double coque de la formation autodirigée motivée



Dans le cas de **l'intérêt pour la procédure**, la valeur correspond à l'importance que la personne attribue à tel ou tel comportement ou stratégie de comportement pour la réalisation de l'objectif d'apprentissage. L'attente porte sur l'évaluation individuelle de la possibilité de réaliser ce comportement ou ces stratégies de comportement. Les activités qui ont trait aux notions de stratégies, de contrôle et d'évaluation constituent l'objet de l'intérêt pour la procédure (exemple pour la gestion des ressources: j'estime qu'il est important de demander des informations à mes collègues en cas de besoin (valeur); il m'est

facile de demander des informations à mes collègues en cas de besoin (attente) (Straka et al., 1996).

Le modèle en double coque de la formation autodirigée motivée

Si l'on essaie d'ordonner ces concepts, on débouche sur ce qui est appelé ici le « modèle en double coque de la formation autodirigée motivée ». Ce modèle établit une distinction entre les conditions liées



à l'environnement socio-historique, les conditions internes (le savoir disponible au moment de l'apprentissage, les valeurs, etc.) et les événements actuels, qui sont réunis avec les concepts d'intérêt, de stratégies de formation, de contrôle et d'évaluation (voir fig. 2).

Sur la base de ce modèle, la formation autodirigée peut être décrite comme un processus dans lequel une personne éprouve face à un objet (d'apprentissage) un intérêt pour le contenu et un intérêt pour la procédure, recourt à des stratégies de gestion des ressources, de séquençage et de mise en œuvre, contrôle leur utilisation sur le plan cognitif, métacognitif et de la motivation, évalue et attribue le résultat de la formation.

L'environnement

La formation relève d'une part de la responsabilité de la personne apprenante, car nul ne peut apprendre pour un autre. D'autre part, la formation est en général, et dans le monde du travail en particulier, insérée dans un environnement socio-historique. De ce fait, les différents postes de travail sont soumis à des conditions diverses, qui peuvent être perçues par ceux qui les occupent de manière différente. Dans ce contexte, on peut se demander quelles conditions présentes sur le poste de travail pourraient être importantes pour la formation autodirigée. La « théorie de l'autodétermination de la motivation » (Deci & Ryan, 1985; Deci & Flaste, 1995) a tenté d'apporter une réponse à cette question. Ses auteurs postulent et montrent de manière empirique que le comportement dicté par l'intérêt est en relation avec un vécu individuel de situations d'autonomie, de compétence et d'intégration sociale. En relation avec le poste de travail, ces éléments peuvent être concrétisés de la manière suivante:

□ le **sentiment d'autonomie** sur le poste de travail est vécu lorsqu'une personne estime qu'elle dispose de marges de manœuvre ou qu'elle peut effectuer son travail selon ses propres plans;

□ le **sentiment de la compétence** sur le poste de travail est vécu dès qu'une personne a l'impression qu'elle peut exer-

Tableau 1

	Vécu d'autonomie	Vécu de compétence	Intégration sociale
Intérêt pour la procédure	0,23	0,30	-
Intérêt pour le contenu	0,54	0,49	0,38

cer sa tâche de manière adéquate et avec succès et qu'elle est efficace;

□ le **sentiment d'être socialement intégré** sur le poste de travail est vécu lorsqu'une personne voit son travail reconnu par ses supérieurs et ses collègues et se sent insérée dans la communauté que représente l'entreprise.

Ces trois « vécus » sur le poste de travail sont en liaison – estime-t-on – avec l'intérêt, qui – estime-t-on encore – est lié à son tour à des stratégies, à un contrôle et à une évaluation.

Constats empiriques

Le « modèle en double coque de la formation autodirigée motivée » a pu être validé de manière empirique à ce jour pour des formés dans le domaine de l'économie/administration (Straka et al., 1996; Nenniger et al., 1996). Dans la suite de cet article, nous allons, en nous appuyant sur des données récentes, nous intéresser au lien entre les conditions vécues sur le poste de travail et quelques dimensions choisies de la formation autodirigée.

Conditions vécues sur le poste de travail et intérêt pour la formation autodirigée

Dans le cadre d'une analyse de potentiel, le lien entre l'intérêt manifesté pour la formation professionnelle autodirigée et les conditions vécues sur le poste de travail, telles que les ont décrites Deci & Ryan, a pu être étudié. 194 administrateurs d'une caisse de maladie d'Allema-



Tableau 2

	Vécu d'autonomie	Vécu de compétence	Vécu d'intégration sociale	Intérêt pour la procédure	Stratégies	Contrôle	Évaluation
Vécu d'autonomie	1,00						
Vécu de compétence	0,73	1,00					
Vécu d'intégration sociale	-	0,38	1,00				
Intérêt pour la procédure	0,44	0,53	-	1,00			
Stratégies	0,28	0,37	0,25	0,42	1,00		
Contrôle	0,25	0,34	0,28	0,52	0,61	1,00	
Évaluation	-	-	-	-	0,31	0,25	1,00

gne du Nord ont été interrogés. 53 % étaient des femmes, 47 % des hommes, 64 % avaient moins de 40 ans, 35 % plus de 40 ans. 68 % étaient titulaires du certificat de fin d'études de la *Realschule* ou de la *Hauptschule* (enseignement secondaire inférieur donnant en principe accès à une formation professionnelle), 32 % titulaires de diplômes d'un niveau supérieur. Des corrélations significatives au moins au niveau 5 %¹ ont pu être mises en évidence pour l'hypothèse postulée plus haut (tableau 1).

Il existe une corrélation positive entre le vécu d'intégration sociale et l'intérêt. On peut sur cette base supposer que les collègues et les supérieurs se prononcent plutôt sur les résultats du travail que sur les procédures suivies pour l'exécution du travail. Un lien plus étroit existe entre le degré vécu d'autonomie et l'intérêt pour le contenu. Les personnes qui ont fait état d'une autonomie sur le poste de travail semblent la mettre avant tout en relation avec l'intérêt qu'elles manifestent pour le contenu de leur travail. Vivre la compétence sur le poste de travail semble central pour notre échantillon, puisque – contrairement à d'autres formes de vécu – il existe à cet égard une corrélation positive à la fois avec l'intérêt manifesté pour le contenu et l'intérêt manifesté pour la procédure.

Conditions vécues sur le poste de travail, intérêt, stratégies et contrôle

Dans le cadre du projet pilote « Formation autodirigée sur le poste de travail » (Selbstorganisiertes Lernen am Arbeitsplatz - SELA), mené actuellement par le Bildungszentrum der Wirtschaft, Unterwesergebiet (BWU) et le groupe de recherche « Lernen, Organisiert und Selbstgesteuert » (LOS) (la formation, organisée et autodirigée), ont été développés et mis à l'essai des instruments d'enquête devant ultérieurement permettre d'évaluer une action de formation continue. Ces instruments ont été testés par 67 personnes travaillant dans l'administration du secteur de la transformation de la pêche. 46 % avaient le certificat de la *Hauptschule*, 54 % avaient un niveau supérieur, 58 % étaient des femmes et 73 % avaient moins de 40 ans. Bien que cette étude servant à la validation des instruments n'ait pas poursuivi cet objectif, elle a permis d'examiner la deuxième hypothèse mentionnée plus haut au moyen d'analyses de corrélation. Les corrélations significatives au moins au niveau 5 % se retrouvent dans le tableau de corrélations ci-dessus (tableau 2).

La manière dont l'autonomie et la compétence sont vécues par les sondés est

1) Il faut noter que, dans cet instrument, on n'a pris en compte que la valeur de l'intérêt sous les aspects « contenu » et « procédure ».



liée à la fois aux stratégies (0,28 et 0,37), au contrôle (0,25 et 0,34) et à l'intérêt pour la procédure (0,44 et 0,53). La manière dont est vécue l'intégration sociale est, selon le résultat de cette enquête, liée positivement aux concepts de contrôle (0,28) et de stratégies (0,25). L'intérêt pour la procédure est lui-même lié aux stratégies (0,42) et au contrôle (0,52), qui présentent à leur tour des corrélations positives avec l'évaluation (0,31 et 0,25).

Résumé et perspectives

Il existe différentes définitions de la formation autodirigée (Straka, 1996). On la décrit et l'explique de manière empirique suivant diverses méthodes (Brockett & Hiemstra, 1991). D'une part, on peut concevoir la formation autodirigée comme une interaction dynamique entre des intérêts, une motivation, des stratégies, un contrôle et une évaluation (Straka et al., 1996). D'autre part, elle semble liée à la

manière dont l'environnement est vécu, comme le montrent les résultats des études présentées ici. Sans vouloir les surestimer – dans l'attente d'analyses différenciées portant sur d'autres échantillons plus vastes –, on peut dire que ces résultats montrent que l'évocation d'activités plausibles mais peu différenciées et/ou de caractéristiques liées aux personnes (déterminées par exemple à l'aide d'une étude Delphi avec des experts (Guglielmino, 1977)) conduit à une impasse (voir également Straka & Hinz, 1996), si l'on ne recourt pas en même temps à des théories « fortes » relevant de disciplines voisines. S'il s'avère que ces théories peuvent s'appliquer à la formation autodirigée des adultes et aux conditions spécifiques de leur environnement de travail, on peut s'attendre à l'élaboration de recommandations fondées et prometteuses en vue d'une politique ciblée de développement du personnel et de l'organisation dans les entreprises du troisième millénaire.

Bibliographie

Atkinson, J. W., *An introduction to motivation*, Van Nostrand, New York, 1964.

Brockett, R., Hiemstra, R., *Self-direction in adult learning*, Routledge, Londres, 1991.

Brookfield, S. D., *Developing critical thinkers*, Jossey-Bass, San Francisco, 1989.

Carré, P., « Self-directed learning in French professional education », *New ideas about self-directed learning*, Oklahoma, 1994, p. 139-148.

Deci, E. L., Flaste. *Why we do what we do. The dynamics of personal autonomy*, Grosset/Putnam, New York, 1995.



Deci, E. L., Ryan, R. M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York, 1985.

Deci, E. L., Ryan, R. M., « The support of autonomy and the control of behaviour », *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1987, p. 1024-1037.

Guglielmino, L. M., « Development of the self-directed learning readiness scale. Doctoral dissertation », *Dissertation Abstracts International*, 38, 6467 A, University of Georgia, 1977.

Heckhausen, H., Rheinberg, F., « Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet », *Unterrichtswissenschaft*, 8, 1980, p. 7-47.

Hiemstra, R., *What's in a word? Changes in self-directed learning language over a decade*, Beitrag zum 10. SDL Symposium, West Palm/FL (à paraître), 1996.

Huber, F., *Allgemeine Unterrichtslehre*, Klinkhart, Bad Heilbrunn, 1972.

Klauer, K. J., *Die Revision des Erziehungsbegriffs*, Schwann, Düsseldorf, 1973.

Knowles, M. S., *Self-directed learning*, Follett, Chicago, 1975.

Knowles, M. S. et al., *Andragogy in action. Applying modern principles of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1985.

Nenniger, P., Straka, G. A., Spevacek, G., Wosnitza, M., « Die Bedeutung motivationaler Einflußfaktoren für selbstgesteuertes Lernen », *Unterrichtswissenschaft*, 3, 1996, p. 250-266.

Prenzel, M., *Die Wirkungsweisen von Interessen*, Westdeutscher Verlag, Cologne, 1986.

Straka, G. A., « Selbstgesteuertes Lernen - Vom « Key-West-Konzept » zum « Modell motivierten selbstgesteuerten Lernens » », in Geißler, H. (dir.), *Arbeit, Leben und Organisation*, Weinheim, 1996, p. 59-77.

Straka, G. A., Hinz, M., *The original SDLS (Self-directed learning readiness scale) reconsidered*, Waxmann, Münster, 1996.

Straka, G. A., Nenniger, P., « A conceptual framework for self-directed-learning readiness », in H. B. Long and Associates (dir.), *New dimensions in self-directed learning*, University Press, Oklahoma, 1995, p. 243-255.

Straka, G. A., Nenniger, P., Spevacek, G., Wosnitza, M., « Motiviertes selbstgesteuertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung - Entwicklung und Validierung eines Zwei-Schalen-Modells », *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 13, 1996, p. 150-162.

Tough, A. T., *The adult's learning projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning*, Ontario Institutes for Studies in Education, Toronto, 1971.