

RAPPORT AU CENTRE DU SAVOIR SUR L'APPRENTISSAGE ET LE MILIEU DE TRAVAIL

L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL



**RECHERCHE ET PRATIQUE
DANS LE CONTEXTE CANADIEN**

CENTRE POUR LES
COMPÉTENCES EN
MILIEU DU TRAVAIL

L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL

PRÉPARÉ PAR :

Christine Wihak
Université Thompson Rivers

Gail Hall
Coordinatrice de CAPLA, recognitionforlearning.ca

CONSULTANT DU PROJET :

John Bratton
Université Thompson Rivers

ASSISTANTES DE RECHERCHE :

Lyra Warkentin, Lauren Wihak

RÉDACTRICE :

Seonaigh MacPherson

SOU MIS PAR :

**L'Association canadienne pour la reconnaissance
des acquis (CAPLA)**
Rapport préliminaire, réunion de validation – octobre 2008

Cette publication a été préparée par Christine Wihak de l'Université Thompson Rivers ainsi que par Gail Hall, coordonnatrice de recognitionforlearning.ca de l'Association canadienne pour la reconnaissance des acquis (CAPLA), pour le Conseil canadien sur l'apprentissage et le Centre du savoir sur l'apprentissage. Le soutien financier a été fourni par le Conseil canadien sur l'apprentissage. Cette publication est présentée par le Centre pour les compétences en milieu du travail comme ouvrage de référence sur le sujet de l'apprentissage informel lié au travail. Les opinions et les interprétations figurant dans la présente publication sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement celles du Conseil canadien sur l'apprentissage, le Centre pour les compétences en milieu du travail ou du gouvernement du Canada.

Le Centre pour les compétences en milieu du travail est une organisation nationale indépendante qui réunit les employeurs, les syndicats et d'autres groupes intéressés par le développement des compétences en milieu du travail afin de promouvoir des pratiques efficaces d'apprentissage en milieu de travail. Le Centre est codirigé par le Congrès du travail du Canada et Manufacturiers et Exportateurs du Canada.

Cette publication est affichée sur le site Web du Centre pour les compétences en milieu du travail à www.competencestravail.ca. Pour de plus amples renseignements sur cette publication, veuillez communiquer avec nous à info@workplaceskills.ca.

©2011 Centre pour les compétences en milieu du travail.

Tous droits réservés. Cette publication peut être reproduite, en tout ou en partie, avec la permission écrite du Centre pour les compétences en milieu du travail. Ce matériel ne doit être utilisé qu'à des fins non commerciales.

ISBN 978-0-9868998-0-5

This document is also available in English under the title *Work-Related Informal Learning: Research and Practice in the Canadian Context* on the **Centre for Workplace Skills'** website at www.workplaceskills.ca.



TABLE DES MATIÈRES

4 INTRODUCTION

5 DÉFINITION DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL

- 5 POURQUOI S'INTÉRESSER À L'APPRENTISSAGE INFORMEL ?
- 6 DÉFINITION AD HOC DE L'« APPRENTISSAGE INFORMEL »
- 7 L'APPROCHE DU CONTINUUM, OU COMMENT ÉQUILIBRER L'INFORMEL ET LE FORMEL DANS L'APPRENTISSAGE
- 9 RÉPONSE DES INTERVENANTS À L'APPROCHE DU CONTINUUM

10 TYPOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL ET DES APPRENANTS

- 10 COMMENT LES GENS APPRENNENT-ILS ?
- 14 QU'APPRENNENT LES GENS ?
- 14 QUI APPREND ?
- 17 OÙ LES GENS APPRENNENT : ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE AU TRAVAIL

18 INCIDENCE ET CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL AU CANADA

- 18 CONCLUSIONS D'ENQUÊTES À GRANDE ÉCHELLE
- 19 ÉTUDES DE CAS CANADIENNES SUR L'APPRENTISSAGE INFORMEL
- 26 LIEN ENTRE L'APPRENTISSAGE INFORMEL ET D'AUTRES FORMES D'APPRENTISSAGE AU TRAVAIL
- 27 APPRENTISSAGE INFORMEL ET RENDEMENT

29 APPRENTISSAGE INFORMEL : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

- 29 PRATIQUES DE SOUTIEN
- 30 OUTILS D'ÉVALUATION
- 32 APPRENTISSAGE INFORMEL ET RÉSEAUX
- 32 CYBERAPPRENTISSAGE INFORMEL
- 33 PRINCIPALES APPROCHES PATRONALES ET SYNDICALES EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL
- 33 POLITIQUES, PROGRAMMES OU MESURES GOUVERNEMENTAUX POUR TRAITER/SOUTENIR L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL

35 BALISER LE CHAMP DE PRATIQUE

- 35 EMPLOYEURS
- 35 SYNDICATS
- 36 GROUPES D'ÉVALUATION ET DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS (ÉRA); CONSEILLERS D'ORIENTATION/EN EMPLOI; SPÉCIALISTES DES RESSOURCES HUMAINES SUR LE TERRAIN
- 36 CHERCHEURS UNIVERSITAIRES ET AUTRES
- 37 FORMATEURS ET INTERVENANTS EN MILIEU DE TRAVAIL ET EN MILIEU COMMUNAUTAIRE
- 37 GOUVERNEMENTS
- 37 PRESTATAIRES DE SERVICES DE CYBERAPPRENTISSAGE
- 38 ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

39 PLAN D'ÉCHANGE DE CONNAISSANCES

- 40 PRINCIPAUX MESSAGES ET THÈMES DE DISCUSSION
- 41 PRINCIPAUX PUBLICS ET INTERVENANTS
- 41 RÔLES DES INTERVENANTS
- 43 PRINCIPAUX MESSAGERS
- 45 MÉTHODES RECOMMANDÉES POUR ATTEINDRE LES PUBLICS CIBLES
- 46 EFFETS, VALEURS OU AVANTAGES POSSIBLES DU TRANSFERT DE CONNAISSANCES AUPRÈS DES DIVERS PUBLICS
- 46 PRINCIPALES LACUNES EN MATIÈRE DE CONNAISSANCES ET D'INFORMATION

49 RÉFÉRENCES

54 ANNEXE A – MÉTHODE DE RECHERCHE

INTRODUCTION

LA PROMOTION DE L'ÉDUCATION PERMANENTE EST DEVENUE UN ENJEU DE POLITIQUE ÉCONOMIQUE MAJEUR DANS LE MONDE ENTIER, EN RÉPONSE AUX COURANTS DE MONDIALISATION ET AUX CHANGEMENTS DÉMOGRAPHIQUES ET TECHNOLOGIQUES. LES ÉDUCATEURS, LES EMPLOYEURS ET LES RESPONSABLES DE POLITIQUES RECONNAISSENT DE PLUS EN PLUS QUE L'APPRENTISSAGE INFORMEL AU TRAVAIL CONTRIBUE DE FAÇON SIGNIFICATIVE À L'ÉDUCATION PERMANENTE. POUR LE MOMENT, TOUTEFOIS, IL N'EXISTE QUE DES PRÉMISSSES D'APPROCHES VISANT À PROMOUVOIR ET À SOUTENIR L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL.

//// Le Centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu de travail (CSAMT) a soumis à ses membres un appel de propositions pour réaliser un projet de synthèse de recherche sur le thème de «L'apprentissage informel lié au travail», qui servirait à établir une base factuelle dans ce domaine et, ainsi, aider à éclairer l'approche et la réaction des participants aux défis qu'il présente. Son but consistait à alimenter et à orienter les initiatives que le CSAMT mettrait en place par la suite pour informer et mobiliser un large public spécialisé dans le milieu de travail et l'apprentissage informel lié au travail quant à l'importance de l'apprentissage informel et des pratiques qui l'encouragent. Étant donné que le mandat du CSAMT porte sur l'échange des connaissances, ce projet cherchait à étudier et à rassembler les recherches existantes ainsi les avis d'experts en la matière, plutôt que de se lancer dans une nouvelle recherche. Les résultats de ce projet de recherche contribueront à échanger des connaissances dans ce domaine, en exposant les défis ou lacunes révélés par la recherche, en identifiant les publics intéressés et, enfin, en décelant des activités utiles à l'échange de connaissances.

Les objectifs spécifiques de la recherche consistaient à :

- contribuer à trouver une définition ad hoc de l'«apprentissage informel»;
- décrire l'incidence et les caractéristiques de l'apprentissage informel lié au travail au Canada;
- débattre des pratiques employées au Canada pour soutenir ou évaluer l'apprentissage informel lié au travail;
- baliser le champ d'activité, en ce qui a trait aux principaux acteurs impliqués dans l'offre, la reconnaissance ou le soutien de l'apprentissage informel lié au travail;

- élaborer, pour le CSAMT, un plan d'échange des connaissances dans le domaine de l'apprentissage informel lié au travail.

//// Pour chacun de ces sujets, le CSAMT a remis une liste de questions détaillées auxquelles la recherche se devait de répondre. La méthode d'étude employée comprenait une synthèse des recherches publiées à ce jour, un examen des sources de documentation primaires canadiennes sur le thème de l'apprentissage informel et une consultation des principaux intervenants provenant des milieux universitaire, patronal, communautaire, gouvernemental, syndical et pédagogique. Un comité consultatif, créé dans le cadre de ce projet et composé de différents intervenants, a participé à l'établissement de l'approche de recherche. La méthode de recherche est décrite en détail à l'Annexe A.

//// L'Association canadienne pour la reconnaissance des acquis (CAPLA) a été choisie pour réaliser ce projet. CAPLA est la seule association canadienne composée de membres impliquée dans le domaine de l'évaluation des acquis. Elle s'intéresse à tous les types d'apprentissage (informel, non formel et formel) et à la façon dont ils sont interreliés pour en reconnaître les nombreuses formes. L'équipe du projet était composée de la Dre Christine Wihak, de l'Université Thompson Rivers, qui intervenait en tant que chercheuse principale, du Dr John Bratton, expert conseil, lui aussi de l'Université Thompson Rivers, de Gail Hall, coordinatrice de la communauté de pratique de CAPLA, www.recognitionforlearning.ca, et de Bonnie Kennedy, directrice générale de CAPLA.

Le rapport ci-après est conforme aux exigences de la demande de proposition (DP) et incorpore les suggestions avancées par les intervenants qui ont revu le rapport préliminaire présenté lors d'une réunion de validation.

DÉFINITION DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL

L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL N'EST NI BIEN DÉFINI NI BIEN COMPRIS PARMIS DES PRINCIPAUX INTERVENANTS, QUI COMPTENT ENTRE AUTRES DES EMPLOYEURS, DES SYNDICATS, DES RESPONSABLES DE POLITIQUES, DES ORGANISMES D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION, DES SPÉCIALISTES DES RESSOURCES HUMAINES SUR LE TERRAIN ET DES CONSEILLERS EN CARRIÈRE ET EN EMPLOI. EN OUTRE, LA TERMINOLOGIE EMPLOYÉE POUR DÉCRIRE L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL EST SOUVENT CONFUSE ET A TENDANCE À CHEVAUCHER PLUSIEURS CHAMPS D'ACTIVITÉ. EN EFFET, COMME LE SOULIGNE FENWICK (2006), LA SIGNIFICATION DES TERMES «TRAVAIL» ET «APPRENTISSAGE/ACQUISITION DE CONNAISSANCES» EST SOUVENT DÉCRIÉE. PEU D'ÉTUDES DANS LE DOMAINE DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL OFFRENT UNE DÉFINITION CLAIRE DE L'UN OU L'AUTRE DE CES TERMES, ET IL N'EXISTE AUCUN CONSENSUS ENTOURANT LEUR SIGNIFICATION PARMIS LES ÉTUDES QUI EN DONNENT UNE DÉFINITION. NÉANMOINS, L'INTÉRÊT DANS CE DOMAINE AUGMENTANT, IL EST DÉSORMAIS TEMPS D'EFFECTUER UNE SYNTHÈSE DES RECHERCHES SUR L'APPRENTISSAGE INFORMEL EN VUE D'ORIENTER DE NOUVELLES RECHERCHES COLLABORATIVES ET DES APPLICATIONS COMMUNES.

Pourquoi s'intéresser à l'apprentissage informel ?

Influences de la mondialisation

//// Les courants de la mondialisation et les changements technologiques rapides ont poussé, dans le monde entier, l'éducation permanente en milieu de travail sur le devant de la scène (Bratton, Mills, Pynch, et Sawchuk, 2004). Les premières conceptualisations sur l'éducation permanente dépeignent l'acquisition du savoir comme une pratique à encourager auprès du public. Elle a par la suite été vue comme un processus naturel, continu et omniprésent. Ce changement de perception à l'égard de la nature de l'éducation permanente a fait de l'apprentissage informel l'un des thèmes de discussion sur l'éducation permanente (Rogers, 2008).

//// L'intérêt manifesté à l'apprentissage informel lié au travail est relativement récent (Skule, 2004). White (2008) décrit les spécialistes de l'apprentissage en milieu de travail qui s'intéressent de près au sujet comme «le petit groupe des adopteurs précoces». Dans le milieu de la recherche universitaire, Sawchuk (2008) dénote que les premières recherches qui portent explicitement sur l'apprentissage informel et le travail n'ont vu le jour qu'il y a une quinzaine d'années, «un anniversaire marqué... par l'accumulation d'une masse critique de recherches cohérentes du point de vue de la théorie, fondamentales et appliquées» (p. 4).

//// L'intérêt grandissant pour l'apprentissage informel découle de causes et de sources multiples et interdépendantes, notamment parce que nous devenons de plus en plus conscients de la fréquence de l'apprentissage informel et de l'importance qu'il prend dans la vie professionnelle de la plupart des adultes. Aux États-Unis, les recherches laissent penser que l'apprentissage informel représente 70 % ou plus de

l'apprentissage lié au travail (Lowenstein et Spletzer, 1999). Parallèlement, en 1998 et en 2004, Livingstone et ses collègues de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto (OISE) ont réalisé des enquêtes nationales sur l'apprentissage informel et le travail chez les adultes (Livingstone, 2008). Celles-ci ont révélé des taux de participation élevés dans l'apprentissage informel lié au travail.

//// L'élaboration de politiques en matière d'éducation permanente justifie elle aussi l'intérêt croissant pour la recherche et la pratique liées à ce champ d'activité. Par exemple, l'Union européenne (UE) a mis en place des politiques dans ce domaine pour préserver le niveau de compétitivité et de mobilité des travailleurs. Ces politiques ont conduit à la nécessité de déceler l'apprentissage informel lié au travail sous des formes certifiables reconnues par les cadres nationaux de qualifications professionnelles, qui énoncent les compétences requises pour exercer un grand nombre de professions (Colley, Hodgkinson, et Malcolm, 2002).

//// L'insatisfaction grandissante vis-à-vis de l'efficacité du système d'enseignement officiel et de formation externe a également encouragé l'émergence de l'apprentissage informel en milieu de travail comme sphère d'intérêt (Beckett et Hager, 2002; Cross, 2007; Rothwell, 2002). L'évolution rapide du milieu de travail explique d'autre part pourquoi l'apprentissage informel et continu est essentiel. Comme le souligne Cross (2006), «il n'est pas très pratique d'essayer d'apprendre à l'avance si ce qu'on doit apprendre évolue sans cesse».

//// Enfin, le Web a transformé l'apprentissage informel, offrant à plus d'un milliard de personnes un accès immédiat à

DÉFINITION DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL

l'information et aux idées sur de très nombreux sujets. Selon Cross (2006) : « Google est le plus gros prestataire d'apprentissage au monde, répondant à des milliers de demandes à la seconde. » La croissance rapide du Web 2.0 a permis aux gens et aux organisations d'accéder immédiatement à des réseaux d'information internes hautement interactifs. En outre, l'apprentissage informel est facilement observable sous la forme d'échanges enregistrés dans les wikis, blogs et autres sites Web interactifs (N. White, 2008). Ces traces bien visibles peuvent rendre l'apprentissage informel davantage susceptible d'être étudié et mesuré que par le passé.

Réponses des intervenants

//// Notre consultation a révélé que l'intérêt pour l'apprentissage informel variait d'un intervenant du milieu de travail à l'autre. Bien qu'aucune des réponses que nous avons reçues n'ait indiqué que les intervenants s'y intéressaient peu ou pas du tout, rien n'indiquait non plus que, dans l'ensemble, ils y accordaient une importance majeure. Les chercheurs et les facilitateurs ont manifesté le plus d'intérêt, suivis de près des groupes professionnels, ce qui n'a rien de surprenant. Les répondants des groupes patronal et syndical attachent pour leur part moins d'importance à la question de l'apprentissage informel.

Définition ad hoc de l'« apprentissage informel »

Difficultés définitionnelles

//// Le terme *apprentissage informel* est souvent utilisé pour désigner l'acquisition de connaissances qui ne sont de nature ni *formelle* (se produisant dans le cadre du système d'enseignement officiel) ni *non formelle* (se produisant dans le cadre d'une formation structurée et planifiée, mais hors du système d'enseignement officiel). Ainsi, le *type* d'apprentissage a été défini, traditionnellement, selon le *contexte* dans lequel il survient (Billett, 2002). Selon ce point de vue, l'apprentissage informel survient ailleurs que dans une salle de classe ou de formation. Le Centre de l'éducation et du travail (2004) s'est appuyé, pour effectuer ses recherches sur l'apprentissage informel, sur la définition suivante :

« L'apprentissage résultant des activités courantes se rapportant au travail, à la famille ou aux loisirs. Les objectifs, la durée et le soutien qui lui sont consacrés ne sont pas structurés; en général, il n'aboutit pas à l'obtention d'un certificat. L'apprentissage informel peut être intentionnel mais dans la plupart des cas, il est non intentionnel, accessoire ou aléatoire. » (p. 3)

//// On admet de façon générale que l'apprentissage informel est important au travail (Solomon, Boud, et Rooney, 2006); néanmoins, les recherches sur le sujet ont été compliquées par les définitions contradictoires de l'apprentissage « informel » au travail. Plusieurs documents de recherche ont débattu des différentes approches théoriques du concept (Billett, 2002 : Cole, 2005; Colley, Hodkinson et Malcolm, 2002, 2003a; Livingstone, 2001, 2005; Marsick et Watkins, 2001; Sawchuk, 2008), mais aucun consensus n'a émergé de ces tentatives. L'approche synthétique adoptée par Colley et ses collègues de l'Université de Leeds (Colley, Hodkinson, et Malcolm, 2002, 2003a, b) a toutefois remporté l'adhésion d'autres universitaires dans ce domaine (Butterwick, Jubas, et Liptrot, 2008; Cole, 2005; Gairey, Ng, Martin, et Jackson, 2006; Sawchuk, 2008; Straka, 2004).

//// En Grande-Bretagne, la Learning and Skills Development Agency (Agence d'apprentissage et de perfectionnement) a demandé à l'équipe de recherche de Colley (Colley et coll. 2002, 2003a, b) de réaliser une étude documentaire complète, une recherche nouvelle, une vaste consultation des chercheurs et autres intervenants et, enfin, une analyse du thème de la non-formalité et de l'informalité se rapportant à l'apprentissage. Elle devait utiliser ses conclusions pour éclaircir la signification de ces termes. Le rapport final des auteurs a comparé dix importants travaux théoriques dans le champ d'activité de l'apprentissage informel, étudiant comment différents auteurs définissaient l'apprentissage informel pour le distinguer de l'apprentissage formel ou de l'apprentissage non formel¹.

//// Ce que les chercheurs (Colley et coll., 2002; 2003a, b) ont révélé a été une absence de consensus flagrante entourant les définitions de l'apprentissage informel et non formel. Colley et coll. (2002, 2003a, b) ont tenté de créer des définitions idéales des dix conceptualisations concurrentes,

¹ **Figuraient parmi les positions théoriques étudiées celles de** Beckett et Hager (2002); Billet (2002); la communication de la Commission européenne sur l'éducation permanente (2001); Eraut (2000); Hodkinson et Hodkinson (2001); Hunt (1986); La Valle et Blake's (2001); le rapport suivant l'enquête britannique nationale sur l'éducation des adultes; Livingstone (2001); Simkins (1977); Stern et Sommerlad (1999). Le lecteur peut s'il le souhaite se référer à Colley et coll. (2002) pour obtenir une description de chacune de ces approches théoriques, trop complexes pour être résumées ici.

DÉFINITION DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL

mais les résultats ne les ont pas satisfaits. «[C]es modèles utilisent tellement de critères, de façons tellement différentes, et avec une telle absence de consensus, qu'on ne pourrait d'aucune façon imposer une définition unique et permanente qui satisfasse aux critères de crédibilité de tous les secteurs» (Colley et coll., 2003b, p. 8).

L'approche du continuum, ou comment équilibrer l'informel et le formel dans l'apprentissage

//// Plutôt que de tenter de créer une définition synthétique de l'apprentissage informel, Colley et coll. (2002, 2003a, b) ont opté pour une approche radicalement différente. Ils sont partis du principe qu'informalité et formalité pouvaient être considérées comme des *attributs* de l'apprentissage, qu'on trouve à un degré ou un autre dans toute situation d'apprentissage. «Le défi ne consiste pas à *combiner* apprentissage formel avec apprentissage informel, mais à reconnaître qu'ils le sont *toujours*, pour pouvoir ensuite mieux comprendre quels effets leur association particulière produit dans une situation d'apprentissage donnée» (Colley et coll., 2003b, p. 8). La méthode analytique proposée pour étudier l'apprentissage dans ce contexte comportait quatre aspects de l'apprentissage, chacun pouvant s'échelonner du formel à l'informel dans une situation particulière :

PROCESSUS : cet aspect porte sur le contrôle du processus d'apprentissage, l'offre de soutien pédagogique et l'évaluation. Dans le cadre d'un apprentissage plus formel, un instructeur ou un formateur contrôle l'apprentissage, offre du soutien pédagogique et se livre à des évaluations sommatives de l'apprentissage informel. Dans le cadre d'un apprentissage plus informel, c'est le travailleur qui contrôle l'apprentissage, reçoit du soutien pédagogique d'un collègue ou d'un ami et se livre à une auto-évaluation basée sur la satisfaction qu'il a retirée de son propre apprentissage.

EMPLACEMENT ET CADRE : cet aspect concerne le lieu où se déroule l'apprentissage, une salle de classe d'un collège constituant un cadre plus formel et le coin café d'un bureau, un cadre moins formel. Pour illustrer la souplesse de l'approche, toutefois, une salle de formation en milieu de travail serait considérée comme plus formelle que le couloir d'une université.

BUT : cet aspect vise à établir si l'apprentissage informel constitue la raison première de l'activité (plus

formel) ou s'il est dérivé (plus informel). Il introduit aussi la notion d'impact des relations de pouvoir sur le processus d'apprentissage, dans le sens où le but de l'apprentissage pourrait être établi par une autorité extérieure telle qu'un employeur (plus formel) ou par l'apprenant (plus informel).

CONTENU : cet aspect concerne ce qui est appris et ce qu'on compte retirer de l'apprentissage. L'acquisition d'un savoir théorique existant ou d'une compétence requérant un haut niveau de technicité serait considérée comme étant plus formelle. L'acquisition d'une pratique courante serait, elle, jugée plus informelle. Si les résultats d'apprentissage sont très spécifiques, par exemple dans le cas d'un examen professionnel visant à obtenir une licence, la situation serait jugée plus formelle, alors que si les résultats d'apprentissage ne sont pas clairement énoncés, par exemple quand on navigue sur Internet, la situation serait jugée plus informelle.

//// Colley et coll. (2003b) ont décrit leur cadre comme un «outil pratique» qui servirait à analyser les complexités d'un apprentissage donné et à étudier ce que devient l'apprentissage informel quand il survient de façon plus ou moins formelle selon l'un des quatre attributs. Ainsi, quand une organisation introduit un programme de mentorat, le processus et le but de l'apprentissage deviennent plus formels que si le mentorat se produit de façon spontanée ou volontaire. L'introduction d'un tel niveau de formalité peut, ou non, améliorer la qualité ou la quantité de l'apprentissage.

//// Autre exemple : le système canadien de formation des apprentis, qui offre une combinaison d'apprentissages formel et informel. La formation technique en salle de classe s'effectue par le biais d'établissements d'enseignement habilités, du côté plus formel du spectre par rapport à l'ensemble des aspects de l'apprentissage. La formation en entreprise est plus informelle pour ce qui est de l'emplacement et du cadre de l'apprentissage, puisque ce cadre est destiné en premier lieu à une activité de production. L'aspect «contenu», pour sa part, oscille entre formel et informel, étant donné qu'une autorité externe (c.-à.-d. le compagnon qualifié qui supervise l'apprenti) contrôle l'apprentissage, mais que la séquence des leçons apprises sur le tas est moins structurée qu'en classe. Le fait que le compagnon chargé de la supervision soit doté de l'autorité lui permettant d'évaluer l'apprenti rend toutefois la composante «processus» du sys-

DÉFINITION DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL

tème d'apprentissage en milieu de travail plus formelle que dans une situation où une personne évalue le travail qu'elle a entrepris et réalisé elle-même. L'aspect « processus » est aussi souvent plus informel que dans une salle de classe, puisque le recours à des livres de bord et à une évaluation systématique du travail de l'apprenti varie grandement d'un métier et d'une juridiction à l'autre dans la portion de la formation qui se déroule en entreprise.

//// La **conscience**, attribut d'apprentissage important, ne figure pas parmi les attributs traités dans le cadre de Colley et coll. (2003a). La recherche neuroscientifique est en train de démontrer que la vaste majorité de l'activité du cerveau est inconsciente. Ces processus inconscients influencent notablement les comportements qui semblent conscients, comme l'apprentissage (Davou, 2002; Goleman, 2008). Eraut (2004) a employé le terme *apprentissage implicite* pour décrire l'apprentissage qui s'effectue inconsciemment, c'est-à-dire sans avoir conscience explicitement de ce qu'on apprend. Polanyi (1966), pour sa part, a employé la locution « savoir tacite » ou « connaissance tacite » pour décrire un phénomène similaire. L'apprentissage informel implicite est jugé essentiel au développement de l'expertise intuitive, et il est vrai que plus le niveau d'expertise d'une personne augmente, plus il peut devenir difficile de partager cette expertise avec des novices (Kerrel, Reber et Manges, 2005). Si une partie de l'apprentissage inconscient peut intégrer le domaine conscient par le biais de la réflexion, une bonne part du savoir expert ne peut pas être articulée. **« On peut en savoir plus qu'on ne peut le dire »** (Polanyi, 1983, p.4). Les récentes recherches dans le domaine de la science cognitive semblent avaliser les intuitions de Polanyi (Fauconnier et Turner, 2002). Les professionnels hautement réflexifs impliqués dans l'apprentissage lié au travail ont témoigné qu'ils étaient conscients qu'un apprentissage inconscient se produisait, même s'ils ne parvenaient pas à indiquer précisément ce qu'ils apprenaient (Wihak, 2006). Jarvis (2004), Illeris (2004) et Schugurensky (2006) ont aussi reconnu l'importance de l'apprentissage inconscient dans leurs discussions théoriques sur l'apprentissage informel.

//// S'intéresser à l'aspect conscience de la formation pourrait constituer un ajout important au cadre de Colley et coll. (2003a, b). La conscience a des implications importantes pour l'évaluation de l'apprentissage informel et la concep-

tion d'interventions destinées à augmenter l'apprentissage. Pour ce qui est de l'évaluation de l'apprentissage, l'apprentissage inconscient est souvent inarticulé et il peut même être, en fait, impossible à articuler de la part de l'apprenant, puisqu'il est situé hors de sa sphère consciente (Goleman, 2008). Cet aspect caché de l'apprentissage inconscient peut concerner tout autant les experts sur le terrain que les novices (Kerrel, Reber et Manges, 2005). Pour évaluer cet apprentissage informel inconscient, il serait nécessaire de recourir à des méthodes autres que les enquêtes, entretiens et questionnaires (Livingstone, 2005). En ce qui concerne les interventions visant à améliorer l'apprentissage lié au travail, mettre l'accent sur l'apprentissage inconscient impliquerait des changements sur le plan de l'environnement d'apprentissage, plutôt que de l'apprenant lui-même. Par exemple, changer les tableaux dans un bureau pourrait véhiculer des messages motivationnels importants aux employés, sans que ceux-ci aient conscience qu'ils « apprennent » (Bratton et Garrett-Petts, 2008).

//// Bien que l'approche de Colley et coll. (2002, 2003a, b) ait été validée par le biais d'une vaste consultation qui s'est déroulée en Grande-Bretagne et qu'elle ait reçu des avis favorables de nombre de chercheurs (Butterwick, Jubas, et Liptrot, 2008; Cole, 2005; Gairey, Ng, Martin, et Jackson, 2006; Sawchuk, 2008; Straka, 2004), il serait naïf de penser pouvoir parvenir à un consensus uniforme dans un domaine d'activité aussi fortement controversé que l'est l'apprentissage en milieu de travail (Fenwick, 2006). Ainsi, Sawchuk (2008) a confirmé l'approche du « continuum » de Colley et coll. (2003a), en recommandant néanmoins d'utiliser différentes conceptualisations théoriques pour étudier les caractéristiques distinctives de l'apprentissage informel lié au travail. Par exemple, le modèle de Livingstone (2001) a soulevé des questions entourant le pouvoir et le contrôle, alors que la conceptualisation d'Eraut (2004) s'intéresse surtout à l'information inconsciente/consciente entrant dans la résolution de problèmes (2004) et qu'Illeris (2004) offre un modèle qui reconnaît les facteurs complexes intervenant dans l'apprentissage informel lié au travail. Par conséquent, même si les recommandations de Colley et coll. (2002, 2003a, b) méritent qu'on s'y attarde, il serait prématuré et hasardeux de s'attendre à une acceptation pleine et entière de leur travail.

Réponse des intervenants à l'approche du continuum

//// De nombreux praticiens et chercheurs spécialisés n'ont pas totalement expliqué ce que représentaient pour eux des termes fondamentaux tels que «travail» et «apprentissage» (Fenwick, 2006), ce qui fait qu'il est difficile de donner une définition claire d'un terme tel qu'«apprentissage informel». À cet égard, il semble qu'aboutir à une position articulée et ferme sur le sujet est une entreprise que relativement peu de gens semblent aptes à mener à bien, tout comme il semble peu réaliste, voire malvenu, de chercher à trouver une signification de l'apprentissage informel qui remporte tous les suffrages.

//// Les consultations que nous avons réalisées auprès des intervenants ont révélé que même le terme *apprentissage informel* n'est pas utilisé uniformément. Comme les universitaires et les praticiens dans le domaine de l'apprentissage lié au travail ont tendance à employer un vocabulaire différent, nous avons posé aux intervenants la question suivante : «Quels autres termes employez-vous ou observez-vous autour de vous pour décrire l'apprentissage informel lié au travail ? » Nous avons obtenu des réponses très variées :

- apprentissage actif (ou apprentissage par l'action);
- apprentissage par l'expérience (ou apprentissage expérientiel);
- apprentissage pratique;
- apprentissage incident;
- apprentissage autonome;
- formation industrielle;
- jumelage;
- éducation permanente;
- mentorat;
- apprentissage non formel;
- observation;
- formation en cours d'emploi (ou formation sur place, ou formation en milieu de travail);
- partenariat;
- apprentissage entre pairs;
- développement (ou perfectionnement) professionnel;
- programme d'apprentissage;
- réflexion;
- recherche;
- apprentissage autodirigé.

//// Un répondant a préféré ne pas nommer l'apprentissage informel, en expliquant que les travailleurs s'entraidaient pour apprendre leur travail, parce que «c'est comme ça qu'on fait ici».

//// **L'absence de consensus entourant la nature de l'apprentissage informel souligne à quel point il est difficile de tenter de se mettre d'accord sur la façon de conceptualiser le terme et de parvenir à une définition ad hoc. Quand nous avons proposé le modèle du continuum formalité/informalité de l'apprentissage dans l'enquête auprès des intervenants, la majorité des réponses ont indiqué qu'il serait «assez utile» ou «très utile». Les commentaires auxiliaires dénotaient des sentiments divers vis-à-vis de la valeur de l'approche, allant d'un enthousiasme réel à un scepticisme prononcé. Un chercheur universitaire de pointe dans ce domaine a décrit l'approche du continuum comme un «changement de paradigme» qui serait difficile à «faire passer».**

TYPOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL ET DES APPRENANTS

TROIS QUESTIONS IMPORTANTES SUR L'APPRENTISSAGE LIÉ AU TRAVAIL, POSÉES PAR ERAULT (2004), AIDENT À ÉTABLIR UNE TYPOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL :

COMMENT LES GENS APPRENNENT-ILS ? QU'APPRENNENT-ILS ? QUELS FACTEURS INFLUENT SUR LA QUALITÉ DE L'APPRENTISSAGE ?

LES DEUX PREMIÈRES QUESTIONS CONSTITUENT LE FONDEMENT D'UN CADRE TYPOLOGIQUE DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL, ALORS QUE LA TROISIÈME CONCERNE, EN PARTIE DU MOINS, L'INTERRELATION ENTRE LES CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENANT ET L'APPRENTISSAGE INFORMEL. CETTE QUESTION LAISSE AUSSI SUPPOSER QU'IL EST NÉCESSAIRE DE DÉTERMINER LES FACTEURS RELATIFS À L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL QUI INFLUENT SUR L'APPRENTISSAGE.

Comment les gens apprennent-ils ?

Stratégies d'apprentissage informel

//// Marsick et Watkins (2001), qui ont été parmi les premiers théoriciens à s'intéresser à l'apprentissage informel lié au travail, ont relevé les types d'activités d'apprentissage informel suivants :

- accomplissement de tâches;
- tâtonnement;
- apprentissage autodirigé;
- réseautage;
- accompagnement (coaching);
- mentorat;
- planification du rendement.

//// La liste des activités d'apprentissage informel présentée dans l'Enquête canadienne de 2003 sur l'éducation et sur la formation des adultes (Peters, 2004) comprenait : solliciter des conseils auprès d'une personne mieux informée, utiliser l'Internet ou d'autres logiciels, observer une personne en train d'effectuer une tâche, consulter des livres ou manuels, ou encore apprendre par soi-même à réaliser certaines tâches de différentes façons. Cette liste précise ce que Marsick et Watkins (2001) désignent sous le terme d'« apprentissage autodirigé ».

//// Deux grandes enquêtes réalisées aux États-Unis sur la participation des adultes à des activités d'apprentissage (Kim, Collins Hagedorn, Williamson et Chapman, 2004; Kleiner, Carver, Hagedorn et Chapman, 2005) ont relevé quant à elles les activités d'apprentissage informel lié au travail suivantes :

- formation supervisée ou mentorat;
- étude adaptée au rythme de chacun et faisant appel aux livres ou cassettes vidéo;
- étude adaptée au rythme de chacun et faisant appel à l'outil informatique;

- participation à des congrès ou des rencontres ou séminaires;
- lecture de revues spécialisées.

//// À l'exception du premier élément de la liste, ces activités sont aussi axées sur l'apprentissage autodirigé (Marsick et Watkins, 2001).

//// Au Canada, l'Enquête nationale sur la littératie et les compétences des adultes (Rubenson, Desjardin et Yoon, 2007) incluait une liste similaire, mais plus complète, des activités d'apprentissage informel :

- visite de salons, congrès ou autres;
- lecture de manuels, références ou autres documents;
- apprentissage par des assignations dans différentes sections d'une organisation;
- participation à des conférences, séminaires ou causeries;
- participation à des visites guidées (musées, galeries, etc.);
- utilisation d'ordinateurs ou de l'Internet pour apprendre;
- utilisation de cassette vidéo, télévision pour apprendre;
- apprentissage en regardant et en obtenant de l'aide d'autres personnes;
- apprentissage par soi-même, en expérimentant différents moyens de faire.

//// Si la liste canadienne est de toute évidence très proche de celle qui est utilisée dans l'enquête réalisée aux É.-U. (Kim et coll., 2004), les activités d'apprentissage basées sur l'observation, par exemple en passant d'une section à l'autre de l'organisation ou en regardant les autres faire, en demandant de l'aide et en tâtonnant, constituent un ajout important à l'apprentissage informel lié au travail.

TYPOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL ET DES APPRENANTS

//// Les listes sur les activités d'apprentissage informel concernent toutes l'apprentissage individuel plutôt que l'apprentissage en équipe ou en groupe. Billett (2002), Fenwick (2001) et Taylor, Evans et Mohamed (2008) prônent que l'apprentissage au travail constitue un phénomène social plutôt qu'individuel, en insistant sur le caractère social de l'apprentissage informel (p. ex., conversations spontanées au travail). Pourtant, ce type d'activité d'apprentissage informel n'est abordé en détail dans aucune des grandes enquêtes réalisées.

//// L'approche individualiste de la recherche est problématique en ce qui concerne le milieu de travail, où les équipes et l'apprentissage en équipe sont jugés plus fondamentaux que l'apprentissage individuel (Senge, 1990). Bratton et coll. (2004), quant à eux, estiment les données de la recherche se rapportant à l'apprentissage en équipe «rudimentaires» (p. 61), en faisant remarquer que la majeure partie des recherches existantes sur l'apprentissage en équipe a été réalisée par des consultants employés par le patronat et non par des universitaires. D'autre part, les auteurs soulignent que du point de vue syndical, l'accent mis sur l'apprentissage en équipe «éloigne l'attention de la nature hiérarchique des organisations, des procédés de contrôle hiérarchique, des conflits d'intérêts inhérents entre la direction et les travailleurs, des relations de pouvoir dominantes et des mécanismes d'autocontrôle...» (p. 66).

//// Bratton et coll. (2004) ont également insisté sur l'importance de l'«apprentissage en groupe» en ce qui a trait au mouvement syndical. Les groupes de travailleurs peuvent apprendre par le biais d'activités syndicales comme les grèves et les campagnes syndicales sur les enjeux sociaux plus vastes (p. ex., fermeture d'hôpitaux). Ces expériences peuvent offrir des leçons dans des domaines tels que les effets économiques de la mondialisation ainsi que la formation pratique, par exemple pour apprendre à rédiger des lettres aux représentants politiques ou à la presse, ou pour administrer une caisse de grève.

Le modèle de Jarvis sur l'apprentissage informel : regrouper les stratégies

//// Il existe une ressemblance étonnante entre les listes d'activités individuelles d'apprentissage informel employées dans la recherche et le processus d'apprentissage décrit dans le modèle d'apprentissage chez les adultes proposé par Jarvis (1992, 2004). Jarvis allègue que l'apprentissage peut s'effectuer par des biais multiples et interdépendants,

à la fois *non réflexifs* et *réflexifs*, tout en reconnaissant que le *non-apprentissage* peut constituer une réponse à une situation ou à une information nouvelle.

//// L'apprentissage non réflexif conduit à la reproduction, non innovatrice, de connaissances. Jarvis (1992, 2004) considère que l'apprentissage non réflexif constitue la première façon dont les gens apprennent la place qu'ils occupent dans une société ou un environnement professionnel. Ce type d'apprentissage, auquel se livre toute personne peu au fait des tâches à accomplir ou évoluant dans un contexte organisationnel peu familier, se présente sous différentes formes : *apprentissage préconscient*, *mémorisation* et *apprentissage de compétences non réflexives*.

- *L'apprentissage informel préconscient* s'effectue à la périphérie de la sphère consciente; dans le milieu de travail, cela constitue souvent la façon dont les gens se familiarisent avec la culture de l'organisation.
- La *mémorisation*, autre forme d'apprentissage non réflexif, a un sens plus large dans la théorie de Jarvis que le simple apprentissage par cœur qui s'effectue dans le cadre scolaire, puisqu'elle englobe tout apprentissage issu d'une communication autoritaire, par exemple en écoutant un expert, en consultant un collègue plus informé ou en lisant une information dans un livre ou sur une page Web;
- *L'apprentissage de compétences non réflexives* comprend l'imitation (apprentissage par l'observation) et la pratique répétitive.

//// L'apprentissage réflexif, par contre, permet à des innovations dans la sphère du savoir de se produire, bien qu'il puisse aussi servir à acquérir des connaissances préexistantes (Jarvis, 1992, 2004). Ce type d'apprentissage comprend la *contemplation*, l'*acquisition de compétences réflexives* et l'*apprentissage expérimental*.

- La *contemplation*, forme d'apprentissage courante, comprend la capacité de réfléchir à une expérience et d'en tirer une conclusion;
- Les *compétences réflexives* s'acquièrent quand un professionnel apprend non seulement à se servir d'une compétence quelconque, mais aussi à en discerner les principes sous-jacents;
- *L'apprentissage expérimental* se réfère à la mise à l'épreuve, dans la pratique, d'une théorie (sa propre théorie informelle, ou une théorie publique existante).

//// Une autre caractéristique importante du modèle de Jarvis (1992, 2004) concerne le fait qu'il reconnaît que le *non-apprentissage* peut résulter d'une situation d'apprentissage

TPOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL ET DES APPRENANTS

donnée. Cela signifie que, même si se présente une occasion d'apprendre, la personne peut ne pas le faire. Il existe plusieurs raisons fondamentales à cela :

- *on présume qu'on sait déjà tout ce dont on a besoin de savoir sur une situation particulière;*
- *on ne prête pas attention à une occasion d'apprendre parce qu'on est trop occupé ou qu'on craint d'apprendre quelque chose de nouveau;*
- *on rejette l'occasion d'apprendre parce qu'on refuse de modifier une opinion ou une attitude fermement ancrée.*

//// Comme l'indique son « modèle du processus d'apprentissage » (Jarvis, 1992, p. 71), présenté ci-dessous, un « épisode d'apprentissage » particulier peut suivre de multiples voies à travers différents types d'apprentissage. Cela signifie que, plutôt que d'apprendre toujours en fonction d'une séquence établie (les boîtes 3 à 9 du tableau), il est possible qu'un épisode résulte en un non-apprentissage, la séquence s'arrêtant dans ce cas à la 4^e boîte. Autre cas de figure possible : une séquence d'apprentissage pourrait comprendre plusieurs boucles entre les boîtes 5 et 6, ou 5, 6 et 7, avant que la séquence ne s'achève à la 9^e boîte. Jarvis a utilisé les flèches partant des boîtes 4 et 9 pour indiquer que la fin d'une séquence d'apprentissage particulière est ouverte et va déboucher sur d'autres occasions d'apprendre. Il a précisé que même s'il est complexe, le diagramme simplifie à l'extrême la façon dont un apprenant adulte vit le processus d'apprentissage.

//// Jarvis (1992, 2004) suggère qu'un épisode d'apprentissage donné est généré par une *disjonction*. La disjonction représente une disharmonie entre l'intérêt du sujet et/ou ses connaissances et/ou son milieu socioculturel. Les meilleures

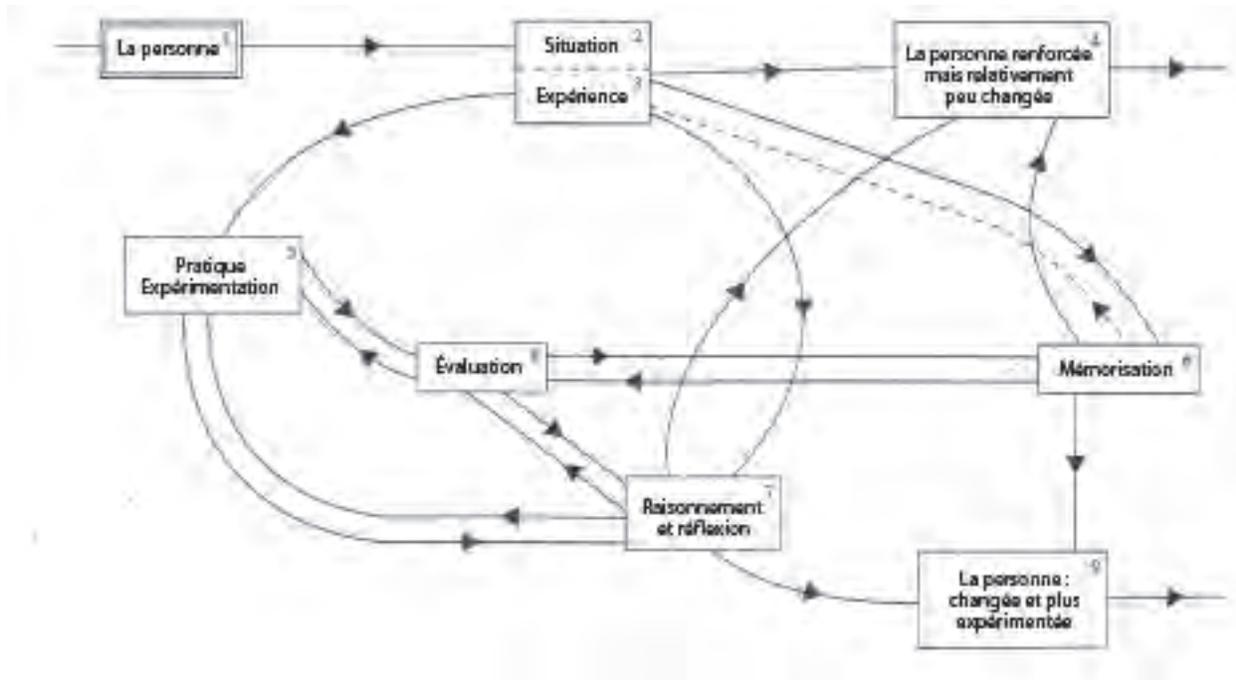
conditions pour apprendre se produisent quand l'harmonie est perturbée et que la disjonction qui en résulte rend impossible l'acte de ne pas penser. La perturbation peut être positive, par exemple quand quelqu'un se demande s'il existe un moyen plus sûr de faire fonctionner une machine, ou négative, par exemple quand survient une crise au cours d'une procédure de routine.

//// Le modèle de Jarvis (1992, 2004) indique que les qualités de la personne, le milieu social et une situation d'apprentissage particulière vont influencer le chemin qu'un épisode d'apprentissage va suivre. Selon Jarvis (2004, p. 107), ce qui rend une personne prête à persister dans son apprentissage plutôt que de mettre fin à la séquence par un non-apprentissage constitue « toute la question ». Il suggère que pour comprendre comment l'apprentissage survient, il est important de comprendre quand et comment les gens réagissent à une disjonction.

//// Si le modèle de Jarvis (1992, 2004) s'inspire du travail d'autres théoriciens de l'apprentissage informel chez les adultes, comme Knowles, Merriam et Mezirow, il s'enracine dans les expériences d'apprentissage concrètes d'adultes et illustre les complexités de l'apprentissage informel; il montre, de plus, l'interdépendance qui existe entre les activités d'apprentissage informel et formel. Jarvis a développé son modèle d'apprentissage après avoir demandé à des groupes d'apprenants adultes de décrire des épisodes d'apprentissage qu'ils avaient vécus, puis les avoir associés au modèle de cycle d'apprentissage de Kolb (1984). Les résultats ont révélé que l'apprentissage chez les adultes est beaucoup plus complexe que ne le laisse supposer le modèle circulaire de Kolb, montrant des spirales, des boucles et des retours plutôt qu'une progression linéaire dans un cycle d'apprentissage simple.

TYOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL ET DES APPRENANTS

Diagramme III-1. Modèle de Jarvis sur l'apprentissage informel (Jarvis, 1992, p. 70)



//// Jarvis a clairement indiqué, néanmoins, que son modèle n'était pas figé et qu'il continuerait à évoluer et se modifier.

//// Wihak (2006) a fait appel au modèle de Jarvis pour analyser l'apprentissage informel lié au travail auprès de conseillers interculturels au Nunavut et l'a trouvé très utile pour déceler les points communs entre leurs expériences personnelles respectives. Leurs activités d'apprentissage non réflexif comprenaient la volonté de s'immerger dans la culture inuite (apprentissage préconscient), l'apprentissage provenant d'autorités culturelles, en écoutant les histoires racontées par les Inuits âgés et en recherchant un savoir culturel auprès de mentors inuits et non inuits (mémorisation); ainsi que l'acquisition de compétences traditionnelles

se rapportant à la terre, par l'imitation et la pratique (activité d'acquisition de compétences non réflexive). Leurs activités d'apprentissage réflexif comprenaient la rédaction d'un journal ou des discussions avec des collègues (contemplation), l'adaptation de leur pratique professionnelle de counselling pour convenir à la culture (apprentissage par les compétences réflexives) et la génération de nouvelles idées et théories de counselling en les éprouvant sur le terrain (apprentissage expérimental). Cette recherche illustre l'utilité que pourrait avoir la théorie de Jarvis (1992, 2004) dans le champ d'activité de l'apprentissage informel pour étudier ensuite la façon dont les gens apprennent dans un cadre d'apprentissage informel lié au travail.

QU'APPRENNENT LES GENS ?

//// L'enquête WALL de 2004 a étudié ce que les apprenants adultes canadiens apprenaient au travail (Livingstone et Scholtz, 2006), contrairement à d'autres enquêtes de grande envergure sur l'apprentissage informel lié au travail. Le questionnaire de l'enquête proposait aux personnes interrogées une liste de 11 éléments, qui couvraient de vastes domaines possibles d'apprentissage lié au travail :

- compilation de nouvelles connaissances générales;
- compétences pour le travail d'équipe, la résolution de problèmes ou la communication;
- nouvelles tâches de travail;
- ordinateurs;
- santé et sécurité;
- nouvel équipement
- conditions de travail ou droits des travailleurs;
- compétences en organisation ou en gestion;
- politiques sur le lieu de travail;
- établissement de budgets ou gestion financière;
- langue et littératie.

//// Puisque les répondants n'avaient pas la possibilité de proposer d'autres sujets d'apprentissage, on ne peut pas être certain qu'il s'agit là d'une liste exhaustive. Néanmoins, celle-ci semble suffisamment complète pour servir de typologie initiale et provisoire pour décrire ce qu'apprennent les gens par le biais d'activités d'apprentissage informel.

//// Carliner (S. Carliner, communication personnelle, 6 oct. 2008) a également avancé que le savoir acquis par les gens pouvait être réparti en «compétences durables par opposition à périssables» et en «compétences transférables par opposition à contextuelles». Une telle distinction aiderait à déterminer à qui revient la responsabilité de développer les différents types de compétences. L'employeur, qui semble bénéficier le plus des compétences périssables et contextuelles, devrait donc en faciliter développement.

//// Les recherches canadiennes sur l'apprentissage informel abordées dans le chapitre suivant présentent l'information contextuelle entourant ce que les gens apprennent de façon informelle dans différents milieux de travail et types d'emplois.

QUI APPREND ?

Caractéristiques démographiques des apprenants

L'Enquête nationale sur l'éducation et sur la formation des adultes (ÉÉFA) (Peters, 2004), l'Enquête nationale sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) (Rubenson, Desjardin et Yoon, 2007) et l'enquête Work and Lifelong Learning (Éducation permanente et continue, ou WALL) (Livingstone et Scholtz, 2006) ont recueilli de l'information sur diverses caractéristiques chez les apprenants. L'enquête WALL a recueilli les renseignements les plus complets, à commencer par les caractéristiques suivantes :

- genre;
- âge;
- ethnicité;
- niveau d'études;
- classe sociale;
- affiliation politique;
- niveau d'études des parents;
- situation professionnelle;
- classification d'emploi :
 - gros employeurs, petits employeurs, travailleurs autonomes, cadres, superviseurs, professions libérales, travailleurs du secteur tertiaire, travailleurs industriels
- affiliation syndicale.

//// L'ÉÉTS (Rubenson et coll., 2007) portait sur un nombre de caractéristiques plus limité : niveau d'instruction, études, âge et genre. Les catégories sur le «statut migratoire» et le «niveau d'études des parents» ont toutefois été ajoutées. Le rapport de l'ÉÉFA (Peters, 2004) offrait des renseignements sur une série de caractéristiques de l'apprenant encore plus restreinte : âge, genre, niveau d'études atteint et pays d'origine (Canada ou autre). Les analyses des données de l'enquête ont mis en lumière lesquelles des caractéristiques des apprenants influent de façon significative sur l'apprentissage informel.

//// Le résultat le plus important provient de l'ELCA et de WALL, à savoir qu'une proportion élevée d'apprenants (plus de 80 %) s'adonnent à un type d'activité d'apprentissage informel, quelles que soient les différences de caractéristiques personnelles. Le questionnaire de l'ÉÉFA imposait une limite

TPOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL ET DES APPRENANTS

de temps très restreinte pour les activités d'apprentissage informel (c.-à.-d. quatre semaines précédant l'enquête); les résultats indiquent donc un taux de participation bien moindre, de l'ordre de 35 %, et on ne peut par conséquent pas le comparer aux deux autres enquêtes, dont la période d'activité d'apprentissage informel s'étendait sur l'année précédant l'enquête.

//// Selon les données figurant à la page 46 du rapport de l'enquête WALL (Livingstone et Scholtz, 2006), il apparaît que la situation professionnelle pourrait avoir une légère influence sur l'implication dans une activité d'apprentissage informel. En 2004, les cadres et les professions libérales ont montré les niveaux d'apprentissage informel les plus élevés, de plus de 90 %. La différence absolue par rapport aux niveaux des autres catégories professionnelles, dont les taux de participation s'échelonnaient de 84 % à 88 % est relativement faible, et les auteurs n'ont pas indiqué si cette différence était statistiquement significative.

//// Les données présentées à la page 48 du rapport de l'enquête WALL (Livingstone et Scholtz, 2006) laissent supposer que le niveau d'études peut influencer sur le niveau de participation à une activité d'apprentissage informel. Le taux de participation déclaré chez les employés adultes qui ne possèdent pas de diplôme secondaire était inférieur, à 78 %, à celui de ceux qui avaient terminé leurs études secondaires ou étaient allés au-delà (taux allant de 86 % à 91 %). Là encore, aucune indication n'a été donnée concernant la signification statistique de cette différence.

//// Le rapport WALL (Livingstone et Scholtz, 2006) n'a offert aucune autre information concernant la façon dont les caractéristiques des apprenants énumérées précédemment influent sur l'implication dans une activité d'apprentissage informel, ni si de telles analyses seront rendues publiques par la suite.

//// Dans le rapport de l'ELCA (Rubenson, Desjardin et Yoon, 2007), les données ont révélé que certaines caractéristiques des apprenants influent sur le taux de participation à différentes activités d'apprentissage informel, même si le taux de participation global à l'apprentissage informel ne variait pas. Le rapport a précisé que l'âge et le genre n'avaient pas vraiment d'influence sur la participation à des activités d'apprentissage informel. Par contre, tant le niveau d'instruction que le niveau d'études atteint ont montré que :

« [I]l existe des différences majeures dans certaines activités... comme la lecture de manuels, de documents de références ou autres documents, ou la participation

à des séminaires et débats... [C]eux dont l'échelle de compréhension de textes schématiques atteint ou dépasse le 3^e niveau sont plus susceptibles de s'adonner à une activité d'apprentissage informel qui comporte la lecture de documents de références et l'utilisation d'ordinateurs et ont un peu plus tendance à apprendre par eux-mêmes. » (p. 55)

//// Le rapport de l'ELCA (Rubenson, Desjardin et Yoon, 2007) a abouti à un autre résultat important, à savoir que le niveau de compétences d'une personne et les exigences d'un emploi ont un effet significatif sur le type d'activité d'apprentissage informel auquel elle s'adonne. À l'exception d'activités très générales telles que l'apprentissage par l'observation ou la pratique, les personnes peu qualifiées ou exerçant un emploi moins prenant sont aussi celles qui s'adonnent le moins à une activité d'apprentissage informel. À l'opposé, celles qui sont le plus qualifiées et qui exercent un emploi comportant beaucoup d'exigences ont montré le taux de participation le plus élevé. Enfin, les personnes sous-qualifiées (c'est-à-dire dont le niveau de compétences est inférieur au niveau nécessaire pour exercer un emploi donné) ont plus souvent recours à l'apprentissage informel que celles dont le niveau de qualification est adéquat ou supérieur à ce qui est demandé (c'est-à-dire dont le niveau est égal ou supérieur au niveau demandé pour le poste).

//// Peters (2004), dans ses commentaires sur l'ÉÉFA, a mentionné que les femmes présentaient un taux de participation légèrement plus élevé à la formation autodirigée que les hommes, et que les travailleurs plus jeunes présentaient également un taux plus élevé que les travailleurs plus âgés. De plus, le niveau d'études avait un effet marqué sur la participation. Toutefois, puisque cette étude a utilisé une définition restreinte de l'apprentissage informel, il n'a pas été possible de comparer ces résultats à ceux des études abordées précédemment.

//// Globalement, les résultats des enquêtes WALL et ELCA laissent supposer que si l'apprentissage informel semble quelque peu « ubiquiste », pour paraphraser Cross (2007), certains travailleurs ont à leur disposition davantage de stratégies d'apprentissage informel que d'autres ou sont plus enclins à y avoir recours au travail. Disposer d'un plus large éventail d'activités d'apprentissage informel pourrait rendre un apprenant plus efficace et rentable. Les gens dont le niveau d'instruction, le niveau d'études et la situation professionnelle sont plus élevés, en particulier, peuvent bénéficier

TPOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL ET DES APPRENANTS

d'un avantage pour apprendre efficacement de façon informelle par rapport à d'autres travailleurs.

//// En ce qui a trait aux différences professionnelles, les résultats de l'enquête indiquent qu'il est nécessaire d'effectuer plus de recherches au Canada dans ce domaine, afin d'approfondir notre compréhension de la façon dont la profession influe sur l'apprentissage informel lié au travail. Nombre des études non canadiennes que nous avons trouvées pendant l'examen documentaire portaient sur des groupes professionnels spécifiques. Les réponses obtenues dans le cadre de la consultation des intervenants ont aussi révélé que la question de l'apprentissage informel chez des groupes professionnels spécifiques génère un intérêt certain.

//// De plus, les recherches existantes ont surtout porté, en ce qui concerne les facteurs démographiques, sur les taux de participation dans les activités d'apprentissage informel. Les recherches n'apportent aucune précision sur la quantité de savoir acquis par les apprenants, la qualité de l'apprentissage informel ou la façon dont ce savoir est utilisé dans le cadre de leur travail. Les recherches conçues pour étudier plus profondément ces questions pourraient en effet révéler que les caractéristiques démographiques telles que l'âge ou le genre ont un effet significatif sur l'apprentissage informel.

Caractéristiques personnelles des apprenants

//// Dans le domaine de l'apprentissage informel, relativement peu de recherches ont été menées sur les caractéristiques de l'apprenant, telles que la personnalité ou la motivation, qui pourraient avoir un effet sur ce type d'apprentissage (Lohman, 2006). L'importance des caractéristiques personnelles transparaît dans la recherche sur *l'apprenant agent libre* (Marsick et coll., 2000; Opengart et Short, 2002). Ces apprenants sont très motivés et impliqués dans leur évolution professionnelle à long terme, sans vraiment ressentir de fidélité vis-à-vis de l'organisation. Rothwell (2002) décrit l'apprenant agent libre (AAL) comme l'apprenant du futur dans le milieu de travail : « Les AAL cherchent à acquérir des connaissances, des compétences ou des attitudes données de leur propre initiative, pour répondre à leurs besoins, sans nécessairement compter sur un soutien quelconque de la part de leur superviseur immédiat ou d'instances institutionnelles... ni sur les expériences d'apprentissage planifiées, organisées et prévues par d'autres » (p. 35).

//// Nous n'avons trouvé que quelques études qui se penchaient directement sur le lien existant entre l'apprentis-

sage informel, d'une part et la motivation personnelle et la personnalité, d'autre part². Par exemple, Bamber et Castka (2006) ont utilisé des paramètres de mesure de personnalité chez des employés du milieu universitaire et du milieu des affaires et ont découvert que, chez les apprenants ayant déclaré se livrer à des activités d'apprentissage lié au travail, quatre facteurs contribuaient fortement à renforcer l'efficacité de leur apprentissage :

LA DISPOSITION (capacité à favoriser une attitude positive à l'égard de la direction et des autres employés);

L'ART (capacité à faire preuve de créativité et à innover, mais en introduisant les innovations avec tact);

L'AVEVENTURE (capacité à accepter un changement radical, à prendre des risques avec les idées et dans les relations);

L'ADHÉRENCE (capacité à persister dans son but, mais en tenant compte des répercussions chez les autres).

//// Dans une étude sur l'apprentissage informel lié au travail chez les enseignants, Lohman (2006) a relevé sept caractéristiques personnelles associées à l'emploi de diverses stratégies d'apprentissage informel lié au travail pour progresser dans sa carrière :

- le sens de l'initiative;
- l'auto-efficacité;
- l'amour de l'acte d'apprendre;
- l'intérêt envers sa profession;
- la volonté de se perfectionner professionnellement;
- une personnalité qui s'intéresse au bien-être des autres;
- une personnalité extravertie.

//// La question entourant les raisons qui poussent des apprenants ou travailleurs à apprendre de façon informelle est liée à l'aspect «but» de la conceptualisation de Colley et coll. (2002, 2003a, b) sur l'apprentissage lié au travail. Ces chercheurs avancent que l'apprentissage est plus informel quand son but est établi par l'apprenant plutôt qu'une autorité extérieure. Ils suggèrent aussi que l'apprentissage se trouve à l'extrémité informelle du spectre formalité/informalité quand il découle d'une activité dont le but est autre que l'apprentissage (par ex. : production ou service à la clientèle) plutôt que d'une activité dont l'apprentissage est le principal but (par ex. : suivre un cours).

² Les études sur les liens entre les facteurs de personnalité et l'apprentissage existent très probablement dans les domaines des ressources humaines, de la psychologie et de la psychologie sociale, ou encore dans les manuels de gestion, mais sortent du cadre de notre recherche, car elles n'emploient pas spécifiquement le terme « apprentissage informel ».

//// La National Adult Learning Survey (enquête nationale sur l'éducation chez les adultes, Fitzgerald et coll., 2002), en Angleterre, a indiqué que l'apprentissage informel lié au travail s'effectuait le plus souvent dans le but d'acquérir des compétences, d'évoluer dans sa carrière et d'être plus satisfait au travail. Il est intéressant de noter qu'aucune des grandes enquêtes canadiennes sur l'apprentissage informel (Livingstone et Scholtz, 2006; Peters, 2004; Rubenson, Desjardin et Yoon, 2007) ne s'est penchée sur les raisons qui poussent les travailleurs à se livrer à une activité d'apprentissage informel lié au travail. Les taux de participation élevés laissent toutefois penser que la cause fondamentale de l'apprentissage lié au travail tient au fait que les êtres humains apprennent d'autant plus naturellement qu'ils ressentent de l'intérêt (ou que leur intérêt personnel est en jeu).

//// Les professionnels de l'éducation chez les adultes accordent une importance grandissante aux données issues de la neuroscience, indiquant que le cerveau humain est conçu pour apprendre (K. Taylor et A. Lamoreaux, 2008). Jarvis (1992) évoque le fait qu'apprendre est aussi naturel que respirer. Fauconnier et Turner (2002) ont présenté des recherches dans le domaine de la science cognitive qui indiquent à quel point il est naturel pour les êtres humains de trouver de nouvelles significations à des éléments familiers; il s'agit d'un phénomène tellement omniprésent dans le fonctionnement humain qu'il est virtuellement impossible à détecter par la sphère consciente. De récentes recherches sur le fonctionnement du cerveau indiquent que le fait d'apprendre quelque chose de nouveau ou de résoudre un problème est porteur de récompense en soi, car notre cerveau émet des opiacés naturels quand cela se produit. Puisque les employés adultes consacrent environ la moitié de leurs heures de veille au travail, il serait surprenant qu'aucun apprentissage ne se fasse d'une façon ou d'une autre.

//// Dans le chapitre suivant, nous étudierons les raisons relevées dans les recherches canadiennes sur l'apprentissage informel pour expliquer l'acquisition de savoir.

Où les gens apprennent : Environnements d'apprentissage au travail

//// Billett (2002), Bratton et coll. (2004), Fenwick (2001) et M. Taylor et coll. (2008) ont tous allégué que l'apprentissage

en milieu de travail est un phénomène social plutôt qu'individuel. L'apprentissage survient au sein d'un environnement de travail particulier, qui comprend une sphère sociale; il nous faut donc comprendre en quoi un environnement distinct encourage ou décourage l'apprentissage.

//// Laiken, Edge, Friedman et West (2001) ont étudié en profondeur comment quatre organisations percevaient «l'imbrication» de l'apprentissage dans leurs méthodes de travail courantes. Les résultats ont montré que les facteurs ci-dessous étaient essentiels à un bon environnement d'apprentissage au travail :

- la création d'une vision, s'appuyant sur des valeurs et buts communs et sur le fonctionnement interne de l'organisation;
- la capacité à traduire cette vision dans la pratique;
- une évaluation constante des progrès.

//// Ces facteurs sont étroitement associés à la notion d'«organisation apprenante», un terme vulgarisé par Senge (1990). Selon ce dernier, une organisation apprenante désigne une organisation «... où les gens développent sans cesse leur capacité à créer les résultats qu'ils souhaitent vraiment, où sont cultivés des schémas de pensée nouveaux et expansifs, où on laisse libre cours à l'aspiration collective, et où les gens apprennent continuellement à percevoir le tout» (p. 3).

//// Comme le soulignent Bratton et coll. (2004), l'apprentissage informel lié au travail est étroitement associé à la culture de l'organisation. Dans la documentation universitaire, toutefois, la recherche sur l'apprentissage lié au travail s'intéresse surtout à l'apprentissage individuel, alors que la recherche sur les organisations apprenantes se penche en premier lieu sur l'organisation dans son ensemble (Fenwick, 2008). Pour mieux comprendre l'influence du milieu de travail sur l'apprentissage informel lié au travail, il est donc nécessaire d'établir le lien entre les recherches sur l'apprentissage informel, d'une part et celles sur les organisations apprenantes et les cultures du savoir dans les organisations, d'autre part. Si certaines études établissent ce lien (par ex. : Agashae et Bratton, 2001), d'autres, en revanche, se cantonnent à la sphère de l'apprentissage informel individuel (par ex. : Ardenghi, Roth et Pozzer-Ardenghi, 2001; Hicks, Bagg, Doyle, et Young (2007).

INCIDENCE ET CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL AU CANADA

Conclusions d'enquêtes à grande échelle

//// Livingstone (2005, p. 7) a livré un résumé des données internationales disponibles sur l'apprentissage informel jusqu'en 2000. À cette occasion, il a recommandé de prendre garde quand on se livre à une comparaison des données, étant donné que les méthodes d'enquête, les définitions de l'apprentissage informel et la formulation des questions sur l'apprentissage informel varient d'une étude à l'autre. Par conséquent, il existe probablement, selon Livingstone, un risque que les données *sous-estiment sérieusement* la portée réelle de l'apprentissage informel intentionnel» (p. 6). Les données qu'il a présentées montrent des prévisions de taux de participation à des activités d'apprentissage informel s'échelonnant de 30 % à 98 % au Canada. Ce vaste écart montre bien à quel point les méthodes d'enquête peuvent influencer le processus d'estimation.

//// Plusieurs enquêtes d'envergure qui traitent de l'apprentissage informel ont été publiées depuis 2000. Figurent parmi les études canadiennes l'Enquête sur le travail indépendant, ou ETI (Delage, 2002), l'Enquête nationale sur la littératie et les compétences des adultes (Rubenson, Desjardin et Yoon, 2007) et l'enquête WALL (Livingstone et Scholtz, 2006).

//// L'Enquête sur le milieu de travail et les employés, réalisée en 1999, 2001 et 2003 par Statistique Canada (Conseil canadien sur l'apprentissage, communication personnelle, 2008), demandait aux participants s'ils avaient suivi «une formation informelle liée à [leur] travail [formation interne]». La formulation de la question laisse de côté une bonne partie de l'apprentissage informel qui s'effectue par le biais de l'observation solitaire, de la lecture, etc. Par conséquent, on peut donc s'attendre à ce que cette enquête produise des prévisions bien inférieures dans le domaine de l'apprentissage informel que les études dont les définitions sont plus vastes.

//// En dehors du Canada, le National Centre for Education Statistics aux États-Unis a publié un rapport intitulé «Participation in Adult Education for Work-Related Reasons» (participation à l'éducation des adultes pour des raisons liées au travail)

(Kleiner et coll., 2005). Une autre enquête, également aux États-Unis, s'intitulait «Participation in Adult Lifelong Learning» (participation à l'éducation permanente chez les adultes) (Kim et coll., 2004). Des rapports tirés de la National Adult Learning Survey ont été publiés pour la Grande-Bretagne et le Pays de Galles (Fitzgerald, Taylor et La Valle, 2002) ainsi que pour l'Écosse (Ormstrom et coll., 2007). D'autre part, l'UE a réalisé une enquête sur l'éducation chez les adultes dans plusieurs de ses États membres, dont plusieurs questions portaient sur la participation à des activités d'apprentissage informel (Hingel, 2005). Une recherche sur le site Web d'EUROSTAT³ a uniquement localisé des données primaires publiées en mai 2008 et, pour le moment, aucune donnée sur l'apprentissage informel. L'Australie a adopté la méthodologie de l'enquête d'EUROSTAT pour mener à bien sa propre enquête sur l'éducation chez les adultes, la Adult Learning Survey (Pink, 2007), qui comportait des questions sur l'apprentissage informel.

//// Le Tableau IV-1 ci-dessous s'appuie sur le format utilisé par Livingstone (2005b, p. 7) pour comparer les résultats globaux obtenus pour l'apprentissage informel dans ces études. Il est important de souligner que les études ont employé des définitions divergentes du terme «adulte» pour établir leur échantillon ainsi que du terme «apprentissage informel». (Pour une indication de la complexité de ces questions définitionnelles dans les recherches de grande envergure, veuillez vous référer à Fuller, 2003b et Ormstrom et coll., 2007, p. 117.) D'autre part, les enquêtes ECLA au Canada et NALS en Grande-Bretagne n'ont pas clairement fait la distinction, dans leurs conclusions, entre l'apprentissage informel lié au travail et d'autres formes d'apprentissage informel. Les résultats, toutefois, peuvent nous donner une indication des points de vue internationaux sur l'incidence de l'apprentissage informel. Les chiffres de l'enquête montrent que quand l'échantillon porte sur l'expérience de l'année écoulée, l'incidence de l'apprentissage informel lié au travail est élevée au Canada, aux États-Unis et en Australie.

3 http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1073,46870091&_dad=portal&_schema=PORTAL&p_product_code=TSIEM080.

INCIDENCE ET CARACTÉRISTIQUES
 DE L'APPRENTISSAGE
 INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL
 AU CANADA

Tableau IV-1. Résultats des enquêtes internationales : Incidence de l'apprentissage informel lié au travail

Enquête (l'année indique la période de collecte des données)	Taille de l'échantillon	Nombre total d'heures	Apprenants informels (%) (dans l'année précédant l'enquête)
Canada ETI (2000)	3 840	s.o.	80
Canada EÉFA (2002)	34 000	s.o.	33 (mois précédent)
Canada ECLA (2003)	23 000	s.o.	93+
Canada WALL (2004)	9 063	5 h/sem.	80
Canada EMTE (2001)	20 352	s.o.	32
Canada EMTE (2003)	20 384	s.o.	30,6
É.-U. – PALL (2001)	10 873	s.o.	63
É.-U. – AEWR (2003)	12 725	s.o.	75 (employés seulement)
Royaume-Uni, Pays de Galles – NALS (2002)	6 668	s.o.	61 (3 années précédentes)
Royaume-Uni, Pays de Galles – NALS (2005)	4 983	s.o.	65 (3 années précédentes)
Écosse – NALS (2005)	993	s.o.	67 (3 années précédentes)
Australie – ALS (2006-2007)	14 190	s.o.	79 (employés seulement)

//// Le pourcentage de répondants ayant déclaré s'être livrés à une forme d'apprentissage informel allait de 63 % pour le taux le plus bas dans l'enquête PALL aux États-Unis (Kim et coll., 2004) à plus de 90 % pour le taux le plus haut, dans l'enquête canadienne ELCA (Rubenson et coll., 2007). Seules les données de l'EÉFA, basées uniquement sur le mois précédant la tenue de l'enquête, et l'enquête WES, qui avait une définition très étroite de l'apprentissage informel, ont généré des prévisions très basses, de l'ordre de 30 %, comme le montre le tableau récapitulatif de Livingstone sur les données mentionnées précédemment (2005b, p. 7).

//// Globalement, les données de l'enquête indiquent que quand on définit l'apprentissage informel et sa durée de façon large, l'apprentissage informel se rapproche de l'ubiquité alléguée par Cross (2007). L'écart entre le faible taux de participation (33 %) pour le mois précédant l'enquête et les taux élevés pour les enquêtes portant sur l'année (80 % et plus) laisse toutefois supposer que l'apprentissage informel peut ne pas être fréquent chez la plupart des travailleurs.

Les résultats des enquêtes à grande échelle ne donnent aucune indication non plus sur la quantité de savoir acquis de façon informelle ni sur son utilité dans le travail des apprenants.

Études de cas canadiennes sur l'apprentissage informel

//// Les recherches canadiennes sur l'apprentissage informel lié au travail offrent de précieux renseignements sur la façon dont les gens apprennent, sur ce qu'ils apprennent et sur les facteurs qui influencent l'apprentissage. Nombre de ces études portent sur des types d'emplois particuliers, point très intéressant qui a été évoqué lors de notre consultation des intervenants. Puisque les données des études à grande échelle ont indiqué que les facteurs professionnels influencent le niveau de participation à des activités d'apprentissage informel, nous les avons réparties par groupes professionnels en tenant compte de la taille des entreprises pour les faire correspondre aux catégories de l'enquête

INCIDENCE ET CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL AU CANADA

WALL (Livingstone et Scholtz, 2006), avec d'autres sections consacrées à l'éducation syndicale et l'éducation pour les immigrants. (Il est possible de consulter les définitions techniques des catégories dans Livingstone et Scholtz, 2004.)

Grands employeurs (plus de 250 employés)

//// Agashae et Bratton (2001) ont étudié l'apprentissage informel dans une grande société canadienne d'énergie. Ils ont recherché, en particulier, l'influence du comportement des chefs sur l'apprentissage des employés. Les données quantitatives de l'enquête ont révélé que le niveau d'apprentissage des employés s'élevait quand les chefs s'impliquaient dans l'un des trois rôles suivants :

- concepteurs de structures, politiques et procédés organisationnels favorisant l'apprentissage;
- gardiens et protecteurs d'une vision personnelle et organisationnelle de l'apprentissage qu'ils partagent avec leurs employés;
- enseignants.

//// Bélanger et Larivière (2005) ont étudié l'apprentissage informel dans deux grands laboratoires pharmaceutiques et deux petites entreprises. L'étude qualitative cherchait spécifiquement à découvrir comment les organisations soutenaient l'apprentissage formel et informel dans les équipes de recherche et développement (RD), qui étaient composées de professionnels au niveau d'études très élevé. Les raisons qui poussaient ces travailleurs à apprendre étaient décrites de la façon suivante :

« Tout le personnel... est appelé à renouveler sans cesse ses connaissances et son savoir-faire, et ce, de diverses façons, pour se tenir au fait des avancées scientifiques dans des disciplines relatives à son travail, de l'amélioration constante de l'équipement et des logiciels, de l'évolution des partenariats entre entreprises avec des spécialistes d'autres disciplines, des modifications apportées aux protocoles expérimentaux, etc. » (p. 15)

//// Cette description laisse penser que ces travailleurs ont appris parce que c'est ce qu'on attendait d'eux. Pour les professionnels de la recherche, apprendre constitue le fondement même de leur travail. Les organisations que Bélanger et Larivière (2005) ont étudiées offraient aux employés de RD de nombreuses ressources et occasions de mettre en place toute une série de stratégies d'apprentissage informel. Les auteurs ont relevé sept pratiques essentielles qu'employaient

les entreprises pour soutenir ce type d'apprentissage dans leurs équipes de RD : accès à de la documentation pertinente (par ex. : revues académiques); mécanismes de consultation et d'échange d'information; plans de développement de carrière pour chaque employé; environnements de travail favorisant l'«inter-apprentissage»; importance accordée à l'innovation; incitation à prendre des initiatives pour résoudre les problèmes courants; et incitation à intégrer des réseaux professionnels spécialisés et externes.

//// Boutillier (2008) a, lui, étudié l'apprentissage informel chez les employés de la fonction publique impliqués dans la mise en place d'une nouvelle technologie informatique très problématique. Ces travailleurs des services sociaux étaient très motivés pour fournir un bon service à leurs clients. Cette motivation les a amenés à se lancer dans la création de *solutions de rechange*, des procédures non conventionnelles qu'ils ont élaborées pour contourner les problèmes occasionnés par les nouveaux logiciels et, ainsi, satisfaire les besoins de leur clientèle. Ces solutions de rechange ont été créées avant tout parce que les employés apprenaient sur le tas, partageant leur expérience de façon informelle, mais aussi formelle dans les bulletins officiels. Boutillier a précisé que les employés ne recevaient ni aide extérieure pour apprendre, ni rémunération pour les solutions qu'ils trouvaient; en fait, ils sentaient qu'ils prenaient des risques, parce que les solutions qu'ils avaient trouvées pour exercer leur travail leur demandaient fréquemment de contrevenir aux règlements. Ces résultats indiquent clairement la force que représente la motivation de bien servir la clientèle, même dans une grande bureaucratie impersonnelle.

//// Church, Frazee, Panitch, Luciani et Bowman (2008) ont employé des méthodes qualitatives pour étudier les expériences que vivaient des employés handicapés de la Banque Royale. L'acquisition de savoir, chez ces employés, semblait motivée par le désir de faire du bon travail et d'être acceptés, en dépit de leurs handicaps. Pour cela, ils faisaient appel à l'apprentissage informel pour cacher leurs handicaps, administrer leur volume de travail pour faire aussi bien que leurs collègues non handicapés, mieux faire connaître à leurs collègues non handicapés le monde des handicapés et établir des réseaux de soutien avec des collègues qui pourraient les aider sans se montrer «dégrandants ou infantilisans» (p. 152).

//// Mitchell et Livingstone (2002) ont réalisé une étude de cas ethnographique sur des employés de banque impliqués dans la mise en place d'un nouveau système logiciel pour les services financiers. Il est apparu que ces travailleurs cher-

INCIDENCE ET CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL AU CANADA

chaient à apprendre de façon informelle, parce que le temps dont ils disposaient pour utiliser les matériaux de formation plus formels et autodirigés, comme les logiciels de formation, était inadéquat. Afin de mener à bien leurs tâches quotidiennes et d'affronter le stress du nouveau système, ils devaient apprendre les uns des autres de façon informelle. Bien que l'employeur ait mis en place le matériel informatique autodirigé, les employés organisaient des groupes d'apprentissage informel pour s'aider mutuellement à maîtriser les documents de formation structurés. Ils faisaient toujours appel à des activités d'apprentissage informel, par exemple en s'aidant mutuellement, ou auprès d'un guide ou d'un mentor, ou encore par le biais d'un transfert d'apprentissage qu'ils organisaient eux-mêmes. En outre, ils ont déclaré préférer nettement les activités d'apprentissage informel à une formation plus formelle.

Petits employeurs (moins de 250 employés)

Secteur privé

//// Le Centre de l'éducation et du travail du Manitoba (CÉT, 2004) a réalisé une vaste étude sur l'apprentissage informel dans les petites et moyennes entreprises du Manitoba et de la Saskatchewan. Une enquête préliminaire sur les pratiques d'apprentissage informel avait rassemblé des cadres provenant de 40 entreprises de « l'agroalimentaire, la fabrication, l'industrie du bois, les loisirs, la santé, les métiers, l'accueil, le commerce de détail, les services, les affaires, les communications, les banques et les transports » (CÉT, 2004, p. 5). La seconde partie de l'étude qualitative comprenait des entretiens approfondis avec 46 employés de premier échelon travaillant dans 12 entreprises choisies à partir des consultations des sujets de l'enquête préliminaire.

//// L'étude a révélé que les méthodes d'apprentissage informel utilisées par les employés incluaient la sollicitation d'un accompagnateur (coach) ou d'un mentor, l'observation d'une autre personne au travail, l'aide mutuelle et le tâtonnement. Les employés ont déclaré que ce qui les motivait était le besoin d'apprendre pour résoudre un problème qui se présentait dans leur travail. « Les employés ont trouvé que l'apprentissage intervenait en général en réaction à un problème ou une situation donnée » (p. 9). Les employés se livraient à des activités d'apprentissage réciproque (en s'informant du travail d'autres employés) pour deux raisons : devenir plus efficace dans leur travail et posséder « l'avantage quand se présente une promotion ou un poste à combler pour un congé de maladie » (p. 11). La motivation des employés pour

apprendre transparaisait dans le fait qu'ils se livraient à un apprentissage informel malgré qu'ils n'en retiraient aucune forme de reconnaissance systématique. En effet, on n'offrait pas de formation polyvalente, l'apprentissage réciproque n'était pas officiellement encouragé, et le transfert d'apprentissage initié par un employé pouvait même paraître quelque peu menaçant aux yeux de ses collègues. *L'apprentissage en secret* a constitué l'un des résultats particulièrement intéressants mis en lumière par l'enquête (Millar, 2005). Les travailleurs, en effet, avaient trouvé un moyen de faire leur travail avec plus d'efficacité et d'efficience mais le cachaient à la direction, parce que cela allait à l'encontre des politiques. D'après Millar, les employés estimaient que leur travail « demandait de l'ingéniosité, de l'imagination et du dévouement » (p. 6). Étant donné que la direction n'accordait pas de valeur au savoir des employés, ces innovations positives n'étaient pas communiquées aux échelons supérieurs. Garder leurs connaissances pour eux signifiait également pour les employés plus de contrôle dans leur cadre de travail, un sujet de préoccupation grandissant maintenant que la technologie permet à la direction de surveiller les activités des travailleurs à la minute près (Mitchell et Livingstone, 2002). Ces résultats soulignent l'importance de distinguer la motivation pour apprendre de la motivation pour partager les connaissances.

Secteur communautaire

//// Clover et Hall (2000) ont étudié l'apprentissage informel dans un organisme d'éducation environnementale. Les chercheurs ont examiné les activités d'apprentissage informel des membres du comité de direction de l'organisme sans but lucratif. Bien que le rapport d'enquête n'aborde pas en détail le sujet de la motivation personnelle pour apprendre, les résultats ont montré que l'ensemble de l'organisation pouvait être motivé pour apprendre en vue de bien servir la communauté. Les membres de ce comité participaient à des forums publics, qui permettaient de discuter librement d'enjeux tels que l'agriculture biologique, et formaient des cercles d'études pour étudier en profondeur des domaines particuliers. Ils utilisaient aussi beaucoup Internet pour localiser de l'information sur des sujets tels que les organismes génétiquement modifiés et participaient à des conférences quand ils en avaient l'occasion. Tous les participants de l'étude ont de plus fait remarquer qu'ils s'impliquaient tous les jours dans le jardinage et l'agriculture biologique et qu'ils essayaient d'acheter des aliments biologiques, ce qui constituait leur principale source d'apprentissage informel.

INCIDENCE ET CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL AU CANADA

Travailleurs autonomes

//// Il existe pour le moment peu d'études traitant de la question de la motivation et de l'apprentissage informel parmi les **travailleurs autonomes** au Canada. L'Enquête sur le travail indépendant (Delage, 2002), réalisée pour servir de complément à l'Enquête sur la population active, constitue une source d'information majeure. Les données tirées de cette enquête, qui comportait des questions sur la formation formelle et informelle, ont montré que les travailleurs autonomes sont motivés à suivre une formation formelle ou informelle pour se perfectionner dans leur travail et mieux gérer leurs affaires. Leur taux de participation à une « formation informelle » (consulter des documents écrits, observer et discuter avec d'autres personnes), atteignant presque 80 %, est similaire à celui des employeurs, alors que leur taux de participation à une formation formelle est notablement plus bas.

//// Nous avons découvert une étude qualitative d'un groupe particulier de travailleurs autonomes, à savoir des **artistes professionnels des arts visuels** (Bain, 2005). L'apprentissage informel était très important pour leur permettre de parfaire leurs habiletés créatrices et de se bâtir une identité artistique. Une portion importante de cet apprentissage s'effectuait en faisant partie de communautés artistiques, qui leur offraient de nombreuses occasions de nouer des relations avec d'autres artistes.

Cadres et superviseurs

//// Fait étonnant, notre recherche documentaire n'a trouvé aucune étude canadienne sur l'apprentissage informel chez le personnel de direction et de supervision, alors qu'il en existe dans d'autres pays (voir, par exemple, Macneil, 2001). Comme nous l'avons mentionné précédemment, les chercheurs canadiens Agashae et Bratton (2001) ont découvert que le comportement des chefs influençait nettement l'apprentissage informel chez les employés, mais leur étude ne s'est pas penchée sur le propre apprentissage informel des cadres. L'apprentissage informel dans ce groupe est probablement étudié, mais pas nécessairement sous cette étiquette.

Professions libérales

//// L'apprentissage informel a toujours été jugé très important pour le développement professionnel d'un grand nombre de professions libérales – comptables, médecins, avocats, infirmiers, psychologues, travailleurs sociaux, enseignants, etc. On attend des membres de professions libérales qu'ils se tiennent informés dans leur travail par le biais d'activités d'apprentissage informel comme la lecture de revues spécialisées et la participation à des conférences également spécialisées.

Ils peaufinent et font continuellement évoluer leurs compétences professionnelles grâce à un apprentissage informel associé à la pratique de leur profession (Cole, 2004).

//// L'Enquête sur le travail indépendant mentionnée ci-dessus (Delage, 2002) comptait dans son échantillon plusieurs membres de professions libérales. De plus, nous avons trouvé plusieurs études sur l'apprentissage informel dans des professions particulières. Plusieurs d'entre elles concernaient les enseignants, probablement parce que les facultés d'éducation s'intéressent de près à ce sujet.

//// Dans le cadre du projet NALL, Delhi et Fumia (2002) ont réalisé une étude de cas sur les **enseignants** en période de réforme pédagogique, où l'on tentait dans plusieurs provinces de normaliser les programmes de cours et les examens. Ces enseignants avaient recours à l'apprentissage informel pour établir ou modifier leur identité professionnelle, au moment où leur compétence et leur diligence étaient publiquement mises en doute. Dans une étude connexe, Smaller, Clark, Hart, Livingstone et Noormohamed (2000) ont sollicité la participation d'enseignants en leur demandant de consigner des renseignements sur leur emploi du temps et en menant des entretiens approfondis avec eux. L'étude a dénoté que les enseignants faisant beaucoup appel à l'apprentissage informel pour se perfectionner dans un grand nombre de domaines professionnels, comme l'informatique, leur matière, la gestion de classe et la politique entourant le programme de cours. En Ontario, les enseignants se sont servis de ces résultats pour résister avec succès à la tentative du gouvernement de réglementer leurs cours de perfectionnement. Tarc, Smaller et Antonelli (2006) ont soumis d'autres analyses de données qui infirmaient le résultat montrant à quel point les enseignants font appel à l'apprentissage informel pour se perfectionner continuellement dans leur travail. On considérait qu'apprendre de façon informelle en parlant à des collègues et en observant offrait plusieurs avantages : pertinence, utilité et rapidité.

//// L'étude qualitative d'English (2002) s'est penchée sur les **spécialistes canadiens de l'éducation des adultes dans le domaine du développement international**. Les données tirées des entretiens ont révélé que les participants « apprenaient continuellement », par des moyens informels, à mieux se situer dans le contexte international dans lequel ils évoluaient.

//// Par l'apprentissage informel, ils apprenaient à trouver leurs propres limites, à ne pas perdre espoir dans la possibilité d'un changement à long terme, à négocier les questions liées au genre dans des milieux de travail dominés par les hommes, et à détecter plus facilement les injustices. Wihak (2006) a également découvert que les **conseillers**

INCIDENCE ET CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL AU CANADA

immersés dans la pratique interculturelle au Nunavut employaient un grand nombre de stratégies d'apprentissage informel pour apprendre à servir leurs clients inuits.

//// LeMaistre et Paré (2004) ont étudié l'apprentissage informel chez des personnes s'apprêtant à intégrer des **professions d'aide, dans les domaines de l'éducation, du travail social, de la physiothérapie et de l'ergothérapie**. L'apprentissage informel était essentiel pour permettre à ces nouveaux professionnels d'intégrer leur bagage théorique récemment acquis à leur pratique quotidienne. Bien que ce processus soit nécessaire, ils avaient besoin de l'aide de praticiens plus expérimentés sur leur lieu de travail pour « reconnaître comment la théorie abstraite... prenait forme sur le terrain » (p. 50). Dans un second rapport, LeMaistre, Boudreau et Paré (2006) décrivaient comment ces praticiens plus chevronnés apprenaient à devenir des mentors, superviseurs et évaluateurs efficaces auprès des nouveaux professionnels. Ce qui poussait les praticiens expérimentés à se livrer à ce type d'activité d'apprentissage informel était la nécessité de se conformer aux normes souvent contradictoires demandées par les organismes de réglementation professionnelle, les départements universitaires et le lieu de travail. Point intéressant à noter : les chercheurs recommandaient de recourir davantage à l'enseignement formel.

//// Ardenghi, Roth et Pozzer-Ardenghi (2007) ont examiné le passage de l'école au travail chez de **nouveaux dentistes**, en s'intéressant particulièrement à la façon dont ces nouveaux praticiens apprenaient à appliquer les principes éthiques dans l'exercice de leur profession. Leurs résultats donnent à penser que l'apprentissage informel était essentiel pour permettre aux nouveaux dentistes de mettre les idées théoriques en pratique, surtout grâce aux interactions avec leurs clients.

//// Butterwick et coll. (2008) ont avancé des conclusions, tirées d'une grande étude sur le rôle de l'apprentissage informel chez les **femmes travaillant dans le secteur de la technologie de l'information (IT)**. Puisque la plupart des participantes à l'étude ne possédaient pas de titres de compétences formels en informatique ou en TI, l'apprentissage informel était essentiel à leur avancement professionnel. Non seulement devaient-elles s'instruire continuellement pour rester au fait des connaissances techniques indispensables à l'exercice de leur profession, mais encore elles devaient apprendre à composer et évoluer dans un univers dominé par les hommes. Leurs stratégies d'apprentissage informel comprenaient le tâtonnement, l'observation et le fait de poser des questions. Elles recherchaient des mentors et des guides et faisaient du réseautage avec leurs collègues. Elles employaient des moyens techniques comme les guides pratiques, les salons de clavardage et les listes de diffusion.

Les employées appréciaient particulièrement les dîners-conférences pour échanger de l'information dans les établissements qui en organisaient.

//// Hicks et coll. (2007) ont pour leur part examiné les stratégies d'apprentissage informel employées par les **experts-comptables** à différentes étapes de leur carrière (stagiaires, cadres et partenaires). Dans chacun des cas, les stratégies d'acquisition de savoir les plus usitées comptaient l'accomplissement de nouvelles tâches, le recours à son expérience face à une nouvelle situation, ou encore la consultation de collègues. Les cadres et les partenaires ont signalé recourir plus souvent que les stagiaires à la lecture comme stratégie d'apprentissage, les stagiaires ayant, eux, davantage tendance que les autres à faire appel à l'apprentissage en ligne. La motivation d'apprendre était la même dans les trois groupes, à savoir le besoin d'un constant perfectionnement professionnel. Un résultat intéressant de cette étude montre que, pour se perfectionner, on préférait l'apprentissage informel à l'apprentissage formel, même si les associations comptables professionnelles consacrent énormément d'efforts à l'élaboration et à l'offre de cours de formation structurée pour encourager l'éducation permanente des membres de la profession.

//// White et coll. (2000) ont étudié l'apprentissage informel chez les **infirmières** dans le secteur des soins gérés. Bien que ce type d'apprentissage soit largement répandu chez les professionnels de la santé, ces infirmières y avaient spécifiquement recours pour trouver de nouvelles façons de pratiquer dans un environnement très différent. Dans ce cas, l'apprentissage informel visait à apprendre à négocier divers rôles et rapports avec les médecins, les clients et les collègues. L'étude a mis en lumière un fait important, à savoir que l'environnement des soins gérés perturbait la pratique traditionnelle informelle consistant à apprendre auprès de ses collègues, parce que les nouveaux systèmes impliquaient le démantèlement des effectifs plus éloignés (géographiquement) les uns des autres. Les infirmières travaillant dans les centres d'appel étaient particulièrement isolées et ont mentionné que la formation qui leur avait été promise pour remplacer l'apprentissage informel collégial ne leur avait pas été dispensée.

//// **Les travailleurs dans le secteur du développement économique communautaire** constituaient le thème du rapport de Stratton et Jackson (2001). Ceux-ci travaillaient avec des communautés de femmes et trouvaient leur préparation théorique inadéquate. Ils avaient besoin de faire continuellement appel à l'apprentissage informel pour effectuer leur travail. Cet apprentissage reposait en grande partie sur l'implication continue auprès de leurs clientes et communautés et sur la réflexion qu'ils en tiraient. Par ces moyens informels, ils

INCIDENCE ET CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL AU CANADA

découvraient les facteurs sociaux qui influencent les communautés (p. ex., statut économique et genre), et acquéraient des compétences pratiques en gestion des affaires. Les chercheurs ont estimé qu'en apprenant de cette façon, ces travailleurs créaient un ensemble de connaissances qui remplaçaient ce qui est enseigné dans un cadre académique formel.

//// Carliner et coll. (2008) ont réalisé récemment une étude pilote sur l'apprentissage informel chez les **professionnels de la formation** qui appartiennent à la Société canadienne pour la formation et le perfectionnement (SCFP). Menée dans le cadre de l'enquête de l'organisation auprès de ses adhérents, l'étude examinait la fréquence à laquelle les professionnels de la formation consultent la documentation spécialisée. Bien que la majorité des répondants aient indiqué employer des approches théoriques pour planifier la formation, d'autres données recueillies dans l'enquête ont montré que peu d'entre eux suivent l'actualité spécialisée. Un pourcentage élevé de répondants lisait le bulletin et la revue de la SCFP, mais relativement peu (10,1 %) ont déclaré lire régulièrement d'autres publications spécialisées. Ils lisaient assez rarement les articles de recherche publiés par leurs homologues et, pour la majorité, jamais de publications de recherche. La plupart des répondants ne consultaient pas souvent les blogs et sites Web. De plus, peu d'entre eux ont déclaré participer à des conférences professionnelles. Par contre, la méthode qu'ils ont indiquée préférer pour obtenir l'information dont ils avaient besoin pour résoudre un problème de formation immédiat consistait à consulter un collègue.

Travailleurs du secteur tertiaire

//// En dépit de l'importance du secteur tertiaire dans l'économie canadienne, nous n'avons trouvé qu'une étude consacrée aux travailleurs de ce secteur. Plusieurs autres études, par contre, se penchaient sur les travailleurs de ce secteur d'activité dans le contexte de catégories incluant les «grands» et «petits employeurs» (Boutilier, 2008; CÉT, 2004; Church et coll., 2008; Millar, 2005; Mitchell et Livingstone, 2002).

//// Mirchandi et coll. (2008) ont examiné les expériences de formation des **travailleurs occasionnels, notamment ceux qui travaillaient dans les centres d'appels et aux services de caisse**. La plupart des sujets de l'étude étaient des femmes immigrantes de couleur. Pour nombre d'entre elles, la seule formation qu'elles avaient reçue était informelle; pourtant, les connaissances qu'elles en ont retirées ont été essentielles pour mener à bien leurs tâches (par exemple, une employée d'un magasin d'alimentation a dû apprendre par des moyens informels les codes de tous les produits du magasin). C'est aussi grâce à ce type d'apprentissage qu'elles se sont familiarisées avec la réalité sociale déshumanisée au travail, comme l'absence de contrôle, l'isolement artificiel et le racisme.

Travailleurs industriels

//// Bratton (2001) a étudié l'apprentissage informel chez des **travailleurs syndiqués du secteur des pâtes et papiers** dans le cadre de la négociation de leur convention collective. Cette recherche a fourni des données sur la «réticence à apprendre» parmi les travailleurs syndiqués, en réponse au désir de la direction d'augmenter et de canaliser la faculté d'adaptation des artisans. Apparemment, cette réticence provenait du fait que les travailleurs estimaient que l'apprentissage informel de nouvelles connaissances ne constituait pas une menace en soi, mais qu'il représentait «un risque pour le contrôle du travail et la sécurité» (p. 333). L'étude souligne un point important, à savoir que l'apprentissage informel ne constitue pas un bien sans équivoque et qu'il «fait partie de la sphère contestée de la productivité et du contrôle du travail» (p. 333).

//// L'étude de Fenwick (2008) des **ouvriers du vêtement** illustre un autre aspect de l'apprentissage informel parmi les travailleurs industriels : *l'apprentissage solidaire*. Pendant que les travailleurs du vêtement apprenaient de façon informelle les compétences liées à la production, ils apprenaient également à travailler ensemble à régler les problèmes de travail qui les affectaient tous (par ex. : matériel défectueux, réductions salariales). Leur action collective s'ancrait dans les solides réseaux sociaux qu'ils avaient développés plutôt que dans une activité syndicale organisée.

//// Kazi (2008) et Kennedy (2008) se sont intéressés à l'apprentissage informel chez des **employés dans des usines de poisson** par le biais d'études de cas en profondeur, réalisées dans le cadre d'une étude plus vaste sur les travailleurs ayant un faible niveau d'instruction (M. Taylor, 2008). Kazi a découvert que *l'intérêt* constituait une clé de la décision d'un travailleur d'apprendre de façon informelle; l'étude de cas de Kennedy, elle, a décelé parmi les forts motivateurs générant un apprentissage informel une soif de savoir plus globale et un désir d'avoir de bons moyens de subsistance.

//// Lee et Roth (2005; 2006) ont étudié l'apprentissage informel chez les **travailleurs d'une station d'alevinage du saumon**. Ce type de travailleurs a été choisi pour illustrer le potentiel de l'apprentissage informel même dans un travail d'ordinaire répétitif. Les travailleurs, par le biais d'observations effectuées pendant leur routine quotidienne, qui consistait à alimenter les poissons, et d'expériences planifiées sur la nourriture des poissons, «ont acquis une compréhension holistique et approfondie de la culture du poisson» (Lee et Roth, 2005, p. 249). C'est une réelle curiosité vis-à-vis de la façon de nourrir les poissons de manière plus rentable (c.-à.-d. sans gaspiller de temps ni de nourriture) et efficace (c.-à.-d. les garder en bonne santé) qui a motivé ces travailleurs.

INCIDENCE ET CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL AU CANADA

Membres syndiqués

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une catégorie socioprofessionnelle en soi, l'apprentissage des membres syndiqués a fait l'objet de plusieurs recherches, illustrant un autre type d'apprentissage informel important dans le monde du travail—l'éducation syndicale (J. Taylor, 2001). Selon Spencer (1996) :

«La plupart des membres syndiqués en apprennent davantage sur le syndicat sur le tas (ce qu'on désigne souvent sous le terme apprentissage informel ou incident). Ils apprennent probablement plus et sont plus actifs pendant les conflits (p. ex., grèves, lockouts, griefs ou négociations), mais ils apprennent également par les publications et communications syndicales, la participation à des réunions, conférences et congrès...» (p. 1).

//// L'apprentissage informel dans les syndicats apparaît dans quelques programmes et pratiques d'apprentissage figurant dans le rapport d'éducation syndicale sur les pratiques d'apprentissage novatrices (Labour Education Centre, 2007). La narration de cas était considérée comme une activité d'apprentissage informel importante qui servait à transmettre «la sagesse acquise par le mouvement à la génération suivante...» (p. 7). Il est intéressant que le rapport ait souligné que cette tradition informelle ancienne s'est quelque peu formalisée par le biais des programmes de mentorat. Pour les syndicats, l'apprentissage informel est aussi un moyen de faire plus avec des ressources limitées.

//// En analysant les données des enquêtes NALL de 1998 et WALL de 2004, Livingstone et Raykov (2008; 2005) ont découvert que les membres syndiqués apprenaient beaucoup d'aspects différents de leur travail par des voies informelles : nouvelles tâches de travail, nouvelles technologies et machines, travail d'équipe et résolution de problèmes, droits et avantages sociaux des employés, information sur la santé et la sécurité au travail, et enjeux publics et politiques. Bien que les travailleurs non syndiqués se familiarisent aussi avec ces questions de façon informelle, les travailleurs syndiqués de l'enquête WALL 2004 se sont avérés plus susceptibles d'en apprendre davantage sur les questions de santé et sécurité et les enjeux politiques au travail que les premiers.

//// L'étude de Bratton (2001) sur les travailleurs syndiqués des pâtes et papiers et celle de Fenwick (2008) sur les travailleurs syndiqués du vêtement ont été abordées ci-dessus dans le contexte des «travailleurs industriels». Ces études ont relevé que les relations syndicales-patronales influencent le niveau d'implication des travailleurs dans des activités d'apprentis-

sage informel. Les travailleurs syndiqués peuvent se montrer réticents à révéler ou à partager leur savoir avec la direction. De plus, l'apprentissage informel constitue une source d'information et de savoir importante, nécessaire pour s'impliquer activement dans les activités syndicales ou encore pour résister aux pratiques de la direction qui sont jugées oppressives.

//// Gairey et coll. (2006) ont examiné l'importance du rôle de l'apprentissage informel dans le cadre de l'**implication syndicale dans les initiatives antiracistes**. La recherche est d'autant plus intéressante qu'elle fait appel à l'approche du continuum de Colley et coll. (2003) pour démontrer combien l'apprentissage informel sur le racisme est intimement connecté, voire «entrelacé», aux cours de formation plus formels sur le sujet. Les participants à l'étude, qui suivaient un cours contre le racisme dans un établissement résidentiel d'éducation syndicale, prenaient leurs repas ensemble et assistaient à des événements sociaux en dehors des heures de classe. La documentation présentée en classe a fait l'objet de nombreuses discussions informelles en dehors, ce qui a beaucoup contribué à leur apprentissage. Les chercheurs ont d'autre part noté les messages contradictoires véhiculés par le faible taux de participation des minorités visibles et des membres syndiqués autochtones à ces cours.

Immigrants et apprentissage transculturel

//// En raison du vieillissement de sa population, le Canada compte de plus en plus sur les travailleurs immigrants. La reconnaissance de l'apprentissage informel apporté par les travailleurs immigrants contribue de façon importante à l'évaluation et la reconnaissance des acquis. Ce type d'apprentissage est aussi déterminant pour permettre aux immigrants d'apprendre à s'intégrer à la culture des organisations canadiennes et à acquérir une expérience de travail canadienne.

//// Shragge et coll. (2004) ont mené une recherche auprès de **femmes immigrantes** au Québec. Chez ces femmes, l'apprentissage informel auprès de collègues était important pour s'enquérir de leurs droits fondamentaux et apprendre à résister à l'abus et à l'exploitation au travail. Maitra et Shan (2007) ont étudié l'apprentissage informel chez les travailleuses occasionnelles immigrantes dans les centres d'appels, les magasins d'alimentation et les usines de vêtements. Ces travailleuses ont reçu une formation très limitée et devaient «apprendre par elles-mêmes de sorte à pouvoir fournir la qualité de travail demandée» (p. 288). La motivation de cet *apprentissage conformatif (conformative learning)* consistait à évi-

INCIDENCE ET CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL AU CANADA

ter d'être licenciées. Les femmes effectuaient aussi un *apprentissage transgressif* (*transgressive learning*) destiné à acquérir des connaissances et à exercer leurs droits. Les auteurs ont également relevé que, dans certains cas, les « travailleuses transformaient intentionnellement leur milieu de travail en milieu d'apprentissage, dans le but de s'extraire de ces secteurs et de commencer à exercer une profession dans leur domaine de prédilection » (p. 293).

//// L'apprentissage informel joue également un rôle déterminant dans la communication et les compétences interculturelles. Il constitue d'autre part une importante ressource pour outiller les membres de professions libérales nés au Canada dont les clients sont immigrants. Wihak (2006) a décrit le rôle de l'apprentissage informel dans le développement des compétences multiculturelles des conseillers. De même, la réintégration réussie des membres de professions libérales formés à l'étranger dans leur profession ou emploi de prédilection au Canada peut être aidée notablement quand ils ont accès à un éventail de possibilités d'apprentissage interculturel et linguistique spécifiquement adaptées à leur champ d'activité professionnelle (Wang, 2006).

Points communs sur l'apprentissage informel parmi les différents groupes professionnels

//// Les études de cas canadiennes sur l'apprentissage informel lié au travail abordées ci-dessus offrent de l'information détaillée sur la façon dont les gens apprennent, sur ce qu'ils apprennent, ainsi que sur les facteurs qui influencent l'apprentissage. Bien que l'apprentissage informel soit de toute évidence propre à un type d'emploi ou de milieu de travail donné, nous pouvons tout de même déceler certaines tendances générales transversales. Les résultats des recherches qualitatives primaires sont trop riches et complexes pour pouvoir être résumés facilement, mais il est toutefois possible de se livrer à quelques observations générales, à savoir :

- les attentes de la direction en matière d'apprentissage influencent la participation des employés à des activités d'apprentissage informel;
- dans de nombreux groupes professionnels distincts, l'apprentissage informel lié au travail peut être entrepris pour des raisons soit positives (curiosité, développement professionnel), soit négatives (problèmes ou crises);
- les employés peuvent être réticents à partager le fruit de leur apprentissage informel lié au travail s'ils s'attendent à une réaction négative de la part de la direction ou de leurs collègues, ou s'ils entrevoient un effet négatif sur les relations de travail;

- les employés ont recours à l'apprentissage informel tant pour acquérir des connaissances théoriques et pratiques liées à leur travail que pour apprendre à gérer leurs relations avec leurs supérieurs et collègues; cela comprend l'éducation syndicale;
- dans tous les groupes professionnels, le manque de temps réservé à l'apprentissage constitue une gêne sérieuse pour les employés.

Lien entre l'apprentissage informel et d'autres formes d'apprentissage au travail

//// L'approche du continuum formalité/informalité (Colley et coll., 2003) et le modèle de Jarvis sur l'éducation chez les adultes (Jarvis, 1992, 2004) laissent tous deux supposer que la distinction entre l'apprentissage informel d'une part et l'apprentissage formel et/ou non formel d'autre part ne constitue pas un moyen efficace de percevoir l'apprentissage au travail. La question importante consiste à déterminer comment trouver le juste équilibre entre formalité et informalité dans une situation d'apprentissage donnée, d'une façon qui tienne compte des besoins des apprenants et des ressources disponibles. Le modèle de Jarvis (1992, 2004), commenté précédemment, permet de penser que l'équilibre, dans une situation d'apprentissage particulière, va reposer sur une interaction complexe entre les caractéristiques de l'apprenant et les appuis ou obstacles environnementaux.

//// Puisque, dans la définition large, l'apprentissage informel est omniprésent, quel que soit le niveau professionnel, il est très probable que tout travailleur ayant suivi un programme d'études postsecondaires ou des cours et ateliers professionnels se soit également livré à une forme ou une autre d'apprentissage informel. Livingstone et Stowe (2007), après avoir analysé les données longitudinales des enquêtes NALL de 1998 et WALL, ont indiqué que plus de 95 % des employés ayant déclaré avoir suivi des cours pour adultes ont également déclaré s'être livrés à des activités d'apprentissage informel. Ces conclusions donnent à penser que les travailleurs profitent d'occasions d'apprentissage situées à divers points du spectre pour approfondir leur savoir. Les entretiens approfondis avec un sous-échantillon ont indiqué que si certaines personnes ayant suivi de très longues études dénigraient l'apprentissage informel, la plupart des participants considéraient en revanche que « leurs études officielles, les cours pour adultes et l'apprentissage informel lié au travail [étaient] complémentaires, voire interactifs » (p. 23).

//// L'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes (Peters, 2004) a effectué des observations similaires à partir d'une étude transversale. « Parmi tous les travailleurs qui se

INCIDENCE ET CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL AU CANADA

sont livrés à un apprentissage autodirigé au cours des quatre semaines précédant l'enquête, 87 % avaient également suivi une formation formelle à un moment donné en 2002 » (p. 17). Comme dans le rapport de Livingstone Stowe (2007), L'ÉÉFA a relevé que plusieurs travailleurs estimaient que la formation formelle et la formation autodirigée étaient aussi utiles l'une que l'autre.

//// L'Enquête sur le travail indépendant (Delage, 2002) dresse un tableau similaire, en ce sens que presque tous les travailleurs autonomes qui ont suivi une formation formelle ont aussi participé à des activités d'apprentissage informel. Toutefois, peut-être en raison des obstacles à la formation formelle (temps, coût, manque d'accès), la majorité de ceux qui se sont livrés à une forme d'apprentissage informel n'ont pas suivi de formation formelle. Globalement, seul « un quart [environ] des travailleurs autonomes ont suivi des activités de formation formelle et informelle... » (p. 41). Cette enquête sollicitait également l'avis des participants sur l'utilité relative des deux types de formation. La plupart d'entre eux ont préféré l'apprentissage informel à la formation formelle, plutôt que le contraire, pour les raisons suivantes :

- l'apprentissage informel est plus souple;
- l'apprentissage informel répond mieux à leurs besoins spécifiques.

//// La nature complémentaire du lien entre l'apprentissage formel et informel a été relevée dans les études de cas sur les travailleurs possédant un faible niveau d'instruction. « La formation formelle peut ouvrir la voie à l'apprentissage informel et vice-versa. Chaque type de formation crée de nouvelles occasions, qui amorcent des expériences d'apprentissage enrichissantes » (Kazi, 2008, p. 1). Kennedy (2008) a aussi indiqué que la participation à un cours d'alphabétisation en milieu de travail pouvait susciter de nouvelles occasions d'apprendre de façon informelle. Cette conclusion est particulièrement significative, vu la corrélation existant entre le faible niveau d'instruction et un niveau d'apprentissage informel plus faible, d'une part (Bélanger, Biron, Doray, Cloutier et Meyer, 2006) et un répertoire plus pauvre de stratégies d'apprentissage informel d'autre part. Comme le suggère Taylor (2006), il est peut-être nécessaire d'intervenir auprès des travailleurs ayant un faible niveau d'instruction par des initiatives pédagogiques, afin d'augmenter leur implication autant dans les activités d'apprentissage tant formel qu'informel.

//// La transition professionnelle constitue un autre domaine présentant des liens complémentaires évidents entre apprentissage informel et formel. En s'appuyant sur l'analyse des données de l'enquête WALL, Bélanger et coll. (2006) ont noté

que « dans notre vie, les transitions ont tendance à s'accompagner d'une acquisition de savoir, tant informel que formel, plus intense » (p. 1). Les entretiens de suivi réalisés avec les participants de l'enquête WALL ont indiqué que le niveau d'instruction initial exerce une influence significative sur l'implication dans des activités d'apprentissage informel comme formel pendant les transitions. Ceux qui ont moins de 8 années d'études à leur actif ont tendance à augmenter l'intensité de leur apprentissage tant informel que formel pendant la période de transition professionnelle, alors que ceux qui ont fait des études plus longues sont plus susceptibles d'augmenter leur niveau d'apprentissage formel, sans pour autant augmenter ou diminuer leur niveau d'apprentissage informel.

//// Dans la même veine, les immigrants qui réintègrent leur champ d'activité professionnelle de prédilection au Canada ont montré qu'ils devaient davantage compter sur une combinaison de possibilités de formation formelle et informelle, dont ils tiraient d'ailleurs profit. Wang (2006) a examiné trois initiatives pédagogiques au Manitoba qui avaient été conçues pour aider la transition de nouveaux immigrants afin qu'ils puissent exercer de nouveau au Canada leurs professions de commis de banque, ingénieurs et médecins. Des trois initiatives, elle a découvert que la plus réussie était celle destinée aux commis de banque, parce qu'elle offrait le plus large éventail de soutiens allant du formel à l'informel, ce qui comprenait le mentorat et la formation interne. Les ingénieurs et les médecins étaient soumis à des contraintes imposées par leurs associations professionnelles respectives et par des normes demandant de délivrer de nouveaux titres et certificats, ce qui entravait leur intégration pleine et entière dans les différents milieux de travail. En revanche, les banques, qui mesuraient les avantages que pouvait présenter le personnel multilingue et formé à l'étranger pour offrir un meilleur service à la clientèle et pouvoir rayonner sur le plan international, ont eu tendance à investir davantage dans le processus de transition.

//// Toutes ces études soulèvent l'importance d'établir la complémentarité, dans la sphère de l'apprentissage lié au travail, des activités informelles et plus structurées. « Expliquer le tacite » (P. Bélanger, communication personnelle, 24 sept. 2008) est essentiel pour assurer le transfert des compétences et du savoir par le biais de l'accompagnement par les pairs ou du mentorat.

Apprentissage informel et rendement

//// L'énorme volume d'enquêtes d'envergure traitant de l'apprentissage informel lié au travail, allié à l'enthousiasme d'auteurs comme Cross (2007), laisse supposer que cette activité est essentielle à la réussite d'une entreprise dans

INCIDENCE ET CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL AU CANADA

l'environnement mondialisé d'aujourd'hui. Notre recherche documentaire, toutefois, a relevé peu d'études mesurant explicitement la quantité ou la qualité de l'apprentissage lié au travail, ou les compétences qu'avaient acquises les travailleurs par des moyens informels, ou examinant explicitement les effets mesurés de l'apprentissage informel sur les résultats de l'organisation.

//// Le Forum canadien sur l'apprentissage (2006) a commandé une étude sur le rendement des investissements dans la formation en apprentissage, du point de vue des employeurs. Comme nous en avons déjà discuté dans le présent rapport, la portion de la formation en apprentissage qui s'effectue en milieu de travail est plus formelle pour ce qui est du contenu, du but et du processus, que la plupart des activités d'apprentissage informel lié au travail. L'étude a utilisé une méthode complexe pour évaluer les coûts et les bénéfices concernant 15 métiers différents. Figuraient parmi les coûts tant les coûts directs (salaires et avantages sociaux) qu'indirects (manque à gagner pour le temps du compagnon, temps administratif); les bénéfices, eux, incluaient les revenus générés par les apprentis et les crédits d'impôt applicables. En bref, les principales conclusions de l'étude ont porté sur le fait que l'investissement dans la formation en apprentissage offrait à l'employeur un rendement net positif. Parmi les avantages qualitatifs, on a relevé la capacité de disposer d'une main-d'œuvre qualifiée, une diminution du taux de roulement et une meilleure entente entre l'entreprise et un compagnon « maison », comparativement à une personne embauchée à l'extérieur.

//// Une étude britannique (Fuller et coll., 2003) a employé des méthodes qualitatives pour examiner le lien entre apprentissage informel et productivité. Les chercheurs étaient mandatés par le ministère britannique du Commerce et de l'Industrie pour constituer les éléments matériels d'une étude de cas pour « un public formé d'entreprises, afin d'illustrer la diversité des types d'apprentissage informel et ses effets sur le rendement des affaires » (p. 4). Les études de cas, détaillées, bien écrites, au style entreprenant, portaient sur un salon de coiffure, un cabinet comptable, deux sociétés fiduciaires de soins primaires du Service national à la santé (prestation de soins de santé) et un concessionnaire d'automobiles. Les auteurs ont conclu que l'apprentissage informel pouvait être relié à la productivité de bien des façons. Dans le salon de coiffure, se tenir informé de façon informelle des nouvelles exigences techniques influait sur les augmentations salariales et les promotions. Dans le cabinet comptable, l'apprentissage informel était indis-

pensable pour se tenir au courant des changements de réglementation. Comme l'entreprise employait un régime de participation des employés aux bénéfices, les comptables avaient tout intérêt à partager leur nouvelle expertise. Dans le concessionnaire d'automobiles, la rémunération était directement liée au nombre de voitures vendues par un vendeur. Puisque au sein de la force de vente, la concurrence était constante, peu de connaissances étaient échangées. Dans le Service national à la santé, l'accent était mis sur les titres de compétences officiels, sur lesquels se basait la hiérarchie; on n'accordait donc pas une grande importance à l'apprentissage informel ni à la contribution qu'il apportait à la productivité. Les études de cas ont aidé à bien montrer l'importance de l'apprentissage informel, mais ces résultats n'étonneront probablement pas les lecteurs très au fait du comportement et du développement organisationnel.

//// Destré et Nordman (2002) ont utilisé un modèle micro-économique complexe sur la formation interne pour explorer les effets différentiels de l'« apprentissage par l'observation » et de l'« apprentissage par l'expérience » sur les salaires des employés dans des entreprises françaises, marocaines et tunisiennes. Dans leurs analyses statistiques complexes, la nationalité a été l'unique facteur d'altération notable de la rémunération. D'autre part, les auteurs ont mentionné la difficulté de mesurer l'apprentissage informel, le qualifiant d'insaisissable. Cette difficulté découle en grande partie de la nature sociale de l'apprentissage informel (par ex. : partager avec les collègues, apprendre de superviseurs, etc.), qui complique l'évaluation du niveau d'implication d'un travailleur dans une formation informelle.

//// Allan Bailey, spécialiste canadien de l'évaluation et de la mesure de la formation (communication personnelle, 9 oct. 2008) a précisé que l'un des principaux défis pour déterminer le RI de l'apprentissage informel consiste à identifier le coût du temps consacré par des collègues ou des superviseurs à transmettre un savoir et des compétences à un employé, ainsi que le coût du temps de l'apprenant. Si ces coûts sont relativement faciles à déterminer quand la formation se déroule à l'extérieur, ce n'est certainement pas le cas quand une grande partie de l'apprentissage informel s'effectue de façon ad hoc; les occasions d'apprentissage se présentent souvent spontanément et ne durent que le temps nécessaire pour combler un besoin d'apprentissage immédiat. L'apprentissage informel pourrait coûter plus cher à dispenser qu'une formation plus formalisée, puisqu'il s'effectue face à face. Par contre, il pourrait bien s'avérer plus rentable vu le doute profond vis-à-vis de l'efficacité de la formation externe.

APPRENTISSAGE INFORMEL : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

ÉTANT DONNÉ QUE L'APPRENTISSAGE INFORMEL NE FAIT PAS L'OBJET DE RECHERCHES UNIVERSITAIRES DEPUIS BIEN LONGTEMPS (SAWCHUK, 2008), IL EST POSSIBLE QUE LA PRATIQUE DEVANCE QUELQUE PEU CE QUI TRANSPARAÎT DANS LA DOCUMENTATION SCIENTIFIQUE. NOUS AVONS DONC CONSULTÉ LES PRINCIPAUX INTERVENANTS POUR SAVOIR QUELS TYPES DE PRATIQUES DE SOUTIEN SONT UTILISÉS SELON EUX DANS LES MILIEUX DE TRAVAIL CANADIENS OU QUELLES SONT LES APPROCHES INNOVATRICES POUR ÉVALUER L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL. DE PLUS, NOUS AVONS CONSULTÉ DES DOCUMENTS SUR INTERNET, DES RAPPORTS GOUVERNEMENTAUX ET DES ARTICLES SCIENTIFIQUES SUR DES TYPES DE SOUTIEN SPÉCIFIQUES DANS LE DOMAINE DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL LIÉ AU TRAVAIL, COMPRENANT DES OUTILS D'ÉVALUATION, DES RÉSEAUX ET DE L'APPRENTISSAGE INFORMELS, DU CYBERAPPRENTISSAGE ET DES INITIATIVES GOUVERNEMENTALES.

Pratiques de soutien

//// Le CSAMT souhaitait savoir quelles pratiques efficaces, novatrices ou prometteuses existent présentement au Canada pour encourager ou soutenir l'apprentissage informel lié au travail. Les résultats d'une enquête du Conference Board du Canada (Hughes et Grant, 2007) indiquent que, « bien qu'on reconnaisse davantage le rôle de l'apprentissage informel, les organisations ne semblent pas plus prêtes aujourd'hui à soutenir les pratiques d'apprentissage informel qu'elles ne l'étaient dans le passé » (p. 42). Cette évaluation pourrait toutefois être tempérée par la possibilité que les organisations elles-mêmes ne soient pas parfaitement conscientes de ce qu'elles font pour encourager leurs employés à apprendre de façon informelle (Bélanger et Robitaille, 2008).

//// En effet, il peut s'avérer que, quand une organisation s'engage dans la voie de l'apprentissage, elle crée une ambiance qui permet à l'acquisition de savoir de se produire, plutôt que de se lancer dans des pratiques spécifiques visant à soutenir l'apprentissage informel. Les données du Conference Board (Hughes et Grant, 2007) indiquent que 56 % des organisations, surtout québécoises, se perçoivent comme des « organisations apprenantes, et ce, quelle que soit leur taille ». Les petites organisations (moins de 250 employés) sont plus susceptibles que les autres de déclarer qu'elles offrent un « environnement d'apprentissage très favorable ». Des études de cas sur des organisations canadiennes peuvent nous donner une idée des types de pratique pouvant être utilisés au travail dans ce domaine.

//// Dans leur étude de cas de **sociétés pharmaceutiques et biotechnologiques**, Bélanger et Larivière (2005) ont dé-

crit les activités d'apprentissage comme étant « intensives » et « intégrées... dans le quotidien » des équipes de recherche qui faisaient l'objet de l'étude (p. 1). Les pratiques soutenant l'apprentissage informel chez le personnel de recherche scientifique comprenaient du temps pour consulter les revues, participer à des congrès et séminaires, et échanger des connaissances entre collègues, tant à l'intérieur qu'en dehors de l'organisation. Ils pouvaient également consulter en tout temps la documentation scientifique et technique. Les organisations favorisaient leur adhésion à des associations professionnelles et leur offraient des abonnements à des revues spécialisées. L'équipe était le fondement de la structure de travail et les membres étaient encouragés à partager constamment leurs idées et à chercher à résoudre les problèmes ensemble.

//// Les environnements de travail où l'apprentissage est très encouragé se retrouvent aussi dans d'autres industries, comme le montre l'étude de cas d'Unwin (2008) sur une **entreprise de fabrique d'ameublement**. L'une des premières mesures auxquelles recourait l'entreprise pour faciliter l'apprentissage informel consistait à offrir des cours de base structurés en informatique. Ces compétences permettaient aux travailleurs, quel que soit leur niveau, de se livrer à un apprentissage autodirigé. L'entreprise a trouvé des « déclencheurs » d'apprentissage qui les incitaient à acquérir des connaissances tant de façon formelle qu'informelle. Par exemple, l'air « de réussite et de confiance » (p. 2) qu'affichaient les travailleurs qui avaient suivi la formation formelle offraient une forme d'encouragement informelle aux autres. Un autre déclencheur constituait la possibilité de siéger au

APPRENTISSAGE INFORMEL : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

sein de comités sur la santé et la sécurité. Les travailleurs qui suivaient une formation formelle sur le leadership étaient aussi encouragés à tenir un carnet de bord pour réfléchir à la façon dont ils avaient appliqué ce qu'ils avaient appris dans leur travail quotidien. Ces carnets constituaient eux-mêmes une aide favorisant l'apprentissage informel.

//// Lors de la phase de consultation des intervenants pendant l'enquête, nous avons remis aux répondants une liste des pratiques visant à soutenir l'apprentissage informel relevées dans la documentation :

- accompagnement et mentorat;
- plans de perfectionnement des employés;
- accès à une bibliothèque/Internet pour obtenir des sources d'information externes;
- aide en ligne, FAQ, manuels techniques pour divers types d'emplois;
- wikis, blogs, bulletins en ligne, salons de clavardage, etc., pour échanger des connaissances relatives au travail;
- anecdotes sur l'organisation, les différents défis, problèmes et solutions;
- incitation à poser des questions sur tous les aspects de l'organisation;
- offres de placements dans d'autres services de l'organisation;
- formation pour élaborer des stratégies d'apprentissage, c.-à.-d. : « apprendre à apprendre » (p. ex. : apprendre à effectuer des recherches en ligne)

//// Les réponses des intervenants sont encourageantes, compte tenu du fait que toutes ces méthodes ont été employées « occasionnellement » ou « fréquemment » dans la plupart des organisations. La stratégie la plus utilisée dans l'ensemble des groupes de répondants est l'« accompagnement/mentorat », les moins utilisées étant l'accès aux « wikis, blogs, bulletins en ligne, salons de clavardage, etc., pour échanger des connaissances relatives au travail », ainsi que les « offres de placement dans d'autres services de l'organisation ».

//// Les répondants ont également relevé d'autres types de soutien employés dans leurs organisations respectives pour favoriser l'apprentissage informel, parmi lesquels :

- avoir des occasions de mettre son potentiel en valeur;
- association paie-apprentissage informel;
- événements et espaces créés pour partager l'apprentissage informel;
- incitation à travailler en équipe;

- instauration de journées de planification de travail annuelles sur le partage, le remue-méninges et la résolution de problèmes;
- encouragement du personnel à faire du bénévolat auprès d'organismes communautaires;
- création d'un portefeuille professionnel;
- politiques d'évaluation et de reconnaissance des acquis (ÉRA) à disposition;
- clubs de lecture sur des thèmes liés au travail;
- réunions publiques.

//// Enfin, un répondant a mentionné qu'il était nécessaire de convaincre les gens ne pas garder leurs savoir et compétences pour eux, par peur de perdre leur emploi s'ils les partageaient.

//// Les consultations que nous avons menées auprès des intervenants et les appels de suivi ont toutefois mis en lumière que, globalement, les répondants n'avaient pas conscience qu'un grand nombre des activités existant dans leur propre organisation avaient un rapport avec le soutien, l'évaluation ou la reconnaissance de l'apprentissage informel. À mesure que la discussion progressait, certains sujets ont commencé à reconnaître qu'en effet ils se livraient peut-être déjà à une évaluation et une reconnaissance de l'apprentissage informel de leurs travailleurs, mais qu'ils n'avaient pas vraiment réfléchi à la question en ces termes. Leur connaissance entourant les moyens de soutenir l'apprentissage informel pourrait être considérée comme tacite plutôt qu'explicite. En rendant cette prise de conscience explicite grâce à une réflexion sur le sujet, on pourrait aboutir à l'élaboration ou à l'instauration de pratiques qui offrent encore plus de soutien qu'actuellement.

Outils d'évaluation

//// Dans le modèle du continuum d'apprentissage de Colley et coll. (2002, 2003), l'évaluation se rapporte à l'aspect « processus » de l'apprentissage informel, l'évaluation externe de l'apprentissage étant indicative d'une formalité plus grande. White (21008) a mis en garde contre la tentation d'évaluer trop rapidement l'apprentissage informel, parce qu'on risquerait d'introduire de la rigidité dans un processus d'acquisition de savoir et de création qui est, par nature, fluide et dynamique.

//// En ce qui a trait à l'évaluation de l'apprentissage informel, une autre question déterminante portait sur le niveau de conscience qu'ont les gens de leur propre apprentissage. Livingstone (2005) a abordé les difficultés qui existent pour

APPRENTISSAGE INFORMEL : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

amener les gens à percevoir ce qu'ils ont appris de façon informelle. Le type de méthode employé pour y parvenir dans des enquêtes à grande échelle influence l'évaluation, mais sans savoir comment ni à quel point. Colley et coll. (2003) ont décrit comment un enseignant interrogé dans le cadre de leur recherche a refusé d'employer le terme « apprentissage » pour quoi que ce soit d'autre que le résultat d'un enseignement formel en salle de classe. D'autre part, de nombreux experts ont énormément de mal à articuler les connaissances complexes qu'ils ont acquises par le biais de l'apprentissage informel, parce que celles-ci sont devenues tellement imbriquées dans leurs activités qu'elles ne sont même plus faciles à décrire consciemment (Kercel et coll., 2005).

//// Les intervenants, néanmoins, ont déclaré souhaiter connaître les pratiques ou outils disponibles. Pour ce qui est de la reconnaissance de l'apprentissage informel, le document du CMEC (Conseil des ministres de l'Éducation Canada) de 2007 préparé dans le cadre d'un rapport d'activité de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) constitue une source d'information descriptive utile sur le sujet. Le rapport a déterminé que les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens, ainsi que les organismes de réglementation professionnelle, les employeurs et les syndicats constituaient des parties prenantes actives dans l'utilisation des processus de l'évaluation et de reconnaissance des acquis (ÉRA), afin d'évaluer l'apprentissage informel. L'ÉRA était employée pour plusieurs raisons, notamment pour accorder des attestations d'études, des licences professionnelles et de l'avancement professionnel. Le rapport indiquait également qu'aucune donnée nationale n'était disponible pour comprendre dans quelle mesure on fait appel à l'ÉRA. Les résultats de nos consultations avec les intervenants laissent penser que le recours de l'ÉRA au travail va de l'inexistant au fréquent. Il convient toutefois d'ajouter que, lors des discussions, les intervenants ont déclaré utiliser souvent des procédés similaires à ceux de l'ÉRA (par ex. : évaluation basée sur les compétences) sans les reconnaître toutefois comme des outils d'ÉRA.

//// La *Matrice de l'apprentissage informel en milieu de travail* (MAIT) est un outil créé par le Centre de l'éducation et du travail du Manitoba (CÉT, 2006) pour aider les organisations et les particuliers à évaluer l'apprentissage lié au travail. S'appuyant sur l'idée des compétences essentielles, l'outil relève une série de niveaux de compétences dans des

domaines tels que la communication, le travail d'équipe, la résolution de problèmes, etc. Selon le site Web de la MAIT, plus de 50 organisations ont été impliquées dans l'ensemble du Canada dans l'élaboration et le peaufinage de l'outil d'évaluation. La consultation des intervenants, néanmoins, a indiqué que l'outil n'était pas encore très usité.

//// Bien que l'outil ait été largement mis à l'essai, les données d'évaluation suscitent encore deux préoccupations majeures. Tout d'abord, les employés s'auto-évaluant peuvent être tentés de cacher le savoir qu'ils ont acquis en secret (apprentissage voilé) (Millar, 2005). Ensuite, l'outil ne peut évaluer que les connaissances et les compétences dont les employés sont conscients, et non celles qui se situent dans la sphère inconsciente, par exemple celles qui sont acquises par le biais de ce que Jarvis (1992, 2004) désigne sous le terme d'« apprentissage préconscient ».

//// L'un de nos intervenants a recommandé la *Learning Organization Survey* (Enquête organisationnelle sur l'apprentissage), un outil créé récemment pour évaluer si une organisation est « apprenante » (Garvin, Edmondson et Gino, 2008). L'outil est basé sur trois « piliers » (un environnement d'apprentissage encourageant; des pratiques et procédés d'apprentissage concrets; et un leadership qui renforce l'apprentissage), chacun identifiant ce que les organisations devraient ou ne devraient pas faire pour soutenir l'apprentissage. Par exemple, l'un des éléments figurant dans l'échelle qui calcule le niveau de soutien de l'apprentissage d'un environnement est : « Il n'y a tout simplement pas assez de temps pour réfléchir dans cette unité » (p. 112). S'appuyant sur l'idée que l'apprentissage informel est multidimensionnel, l'outil a été balisé après avoir recueilli les réponses aux sondages réalisés auprès de 125 cadres de direction qui suivaient des cours à la Harvard Business School. Pour créer l'outil, l'intention des concepteurs consistait à promouvoir un dialogue constructif plutôt que destructif. Ils considéraient que l'outil constituait une aide diagnostique et non une fiche de rendement, et recommandaient donc d'utiliser l'évaluation comme un miroir qui les aiderait à explorer en profondeur en quoi l'organisation a besoin d'évoluer. L'outil peut être consulté en ligne⁴, tout comme les données de l'évaluation comparative. Chaque personne remplissant le questionnaire peut découvrir à quel point son organisation est « apprenante ». Les données comparatives doivent toutefois être traitées avec circonspection, vu la taille réduite de l'échantillon utilisé pour les générer.

4 <https://surveys.hbs.edu/perseus/se.ashx?s=381B5FE533C282FF>

APPRENTISSAGE INFORMEL : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

//// Les consultations avec les intervenants ont permis de relever un sentiment de frustration découlant du fait de ne pas savoir comment évaluer l'apprentissage informel au travail, ni quelles ressources simples et efficaces existent pour les y aider. Ces réponses permettent de penser qu'il est nécessaire de partager davantage d'information sur les avantages et inconvénients qu'il y a à tenter d'évaluer l'apprentissage informel ou les outils qui existent à cette fin.

Apprentissage informel et réseaux

//// Dans *The Tipping Point (Le point de bascule)*, Gladwell (2000) a vulgarisé la notion de «connecteurs», ces personnes dont les réseaux sociaux sont bien plus étendus que la moyenne des gens et qui jouent un rôle important pour disséminer l'information. Alors que ce type d'activité de réseautage social semble de toute évidence associé à l'apprentissage informel lié au travail, nous avons trouvé peu de données ou de recherches canadiennes spécifiques sur ce sujet. Une grande partie des études dont nous avons discuté précédemment dans le rapport se référaient, il est vrai, à la nature sociale de l'apprentissage informel et à l'importance de l'acquisition de connaissances s'effectuant auprès de collègues. Par exemple, Bélanger (2004) a déterminé l'importance des réseaux professionnels chez les équipes de recherche dans les industries pharmaceutiques et biotechnologiques. D'autre part, les réseaux professionnels constituaient une source de savoir vitale dans l'étude de Bain (2005) d'artistes d'arts visuels, et l'importance des réseaux professionnels a également été soulevée dans des études s'intéressant au développement de l'identité professionnelle des enseignants (Delhi et Fumia, 2002; Smaller et coll., 2000; Tarc et coll., 2006).

//// Les données tirées de l'enquête ELCA (Rubenson et coll., 2007) ont indiqué que la forme d'apprentissage informel la plus usitée était solitaire : pour 90 % des Canadiens, en effet, il est important d'«apprendre par soi-même, en expérimentant diverses façons». Suit de près, néanmoins, une forme d'apprentissage social consistant à «apprendre en observant et en obtenant de l'aide d'autres personnes», à laquelle ont recours 77 % des Canadiens. L'enquête ÉÉFA (Peters, 2004) a révélé des résultats similaires, les formes de formation autodirigée solitaires étant plus courantes (80 %) que l'observation (49 %) ou la sollicitation de conseils (56 %). La préférence pour l'acquisition de savoir en solitaire reflète possiblement l'idée de Gladwell (2000) que tout le monde n'adopte pas la fonction sociale spécialisée de connecteur.

//// Dans les entretiens téléphoniques de suivi de l'enquête, plusieurs des intervenants ont soulevé la question de savoir comment les gens pensaient partager leur savoir avec d'autres au cours de leurs discussions sur les plans stratégiques d'apprentissage. Ils pensaient que le partage de l'apprentissage individuel était très important pour le bien-être de l'entreprise. Par contre, les intervenants du milieu syndical ont indiqué dans leurs réponses au questionnaire qu'ils craignaient une certaine «gestion du savoir» pouvant être perçue comme une forme d'appropriation du savoir des travailleurs, sans rétribution (Bratton et coll., 2004).

//// Certains intervenants ont soulevé un autre sujet de préoccupation, à savoir que les travailleurs ont tendance à craindre de déranger une autre personne en lui demandant de leur montrer ou de leur expliquer quelque chose. De même, la peur de perdre son emploi si l'on partage son savoir acquis de façon informelle sur son travail avec des collègues figurait parmi les craintes mentionnées. Ces deux craintes dissuaderaient les gens de recourir aux réseaux pour partager le fruit d'un apprentissage informel.

Cyberapprentissage informel

//// Comme il a été fait mention précédemment dans le présent rapport, l'avènement du Web a rendu disponible un nombre considérable de renseignements à toute personne ayant accès à un ordinateur et à Internet. Cross (2007) a souligné l'importance du Web dans le domaine de l'apprentissage informel, alors que White (2008) a précisé pour sa part que le développement des outils Web 2.0 avait ouvert la porte à une infinité de possibilités pour partager l'information. Étant donné la nature interactive des nouveaux logiciels de réseautage social, un nouveau savoir est créé et partagé simultanément, ce qui accélère l'apprentissage informel de façon exponentielle. Les appareils portatifs (téléphones cellulaires, BlackBerry, etc.), grâce à leur accès grandissant au Web, permettent d'apprendre à la demande et donc d'augmenter rapidement l'implication dans des activités d'apprentissage informel.

//// En dépit du vaste potentiel du cyberapprentissage dans le monde du travail (Carliner et coll., 2006; Cross, 2007), nous avons trouvé très peu de recherches traitant précisément de ce sujet. Cette absence peut s'expliquer par le fait que les recherches menées à ce jour sur le cyberapprentissage ont porté sur le cyberapprentissage dans le contexte de l'enseignement formel et/ou de la formation non formelle. Pour renforcer cette idée, nous avons noté que l'examen

APPRENTISSAGE INFORMEL : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

exhaustif du cyberapprentissage par Abrami et coll. (2006) ne contenait même pas le terme « apprentissage informel ». Une récente étude de Carliner et coll. (2008) indiquait toutefois que les professionnels canadiens de la formation faisaient peu appel aux blogs et aux sites web pour se perfectionner continuellement dans leur travail.

//// Dans l'enquête EÉFA (Peters, 2004), il est apparu que l'utilisation d'Internet ou d'un logiciel informatique pour suivre un apprentissage autodirigé était moins fréquente que la consultation de documents ou l'auto-éducation par d'autres moyens. Une étude du Conference Board du Canada (Murray et Bloom, 2000) a aussi fourni des renseignements sur la façon dont la technologie est employée au travail pour se perfectionner; toutefois, elle n'aborde pas spécifiquement la question de l'apprentissage informel. Gray (2004) a donné un aperçu qualitatif de la façon dont le cyberapprentissage est utilisé dans une « communauté de pratique ». Son étude a illustré comment ce type d'apprentissage contribue au fonctionnement d'une association professionnelle (les Alberta Community Adult Learning Councils, ou conseils albertains d'apprentissage chez les adultes), en fournissant les moyens d'orienter les nouveaux arrivants et de donner aux spécialistes expérimentés le soutien dont ils ont besoin pour parfaire continuellement leur identité professionnelle.

//// Aux États-Unis, la *E-Learning Guild* a intégré une question sur le cyberapprentissage informel dans l'enquête annuelle qu'elle a réalisée en 2006 auprès de ses 20 000 membres (Pulichino, 2006). Les sujets interrogés ont classé « le cyberapprentissage conçu pour soutenir ou favoriser l'apprentissage informel » au 5^e rang des 23 activités de cyberapprentissage susceptibles de devenir plus fréquentes au cours de l'année suivante. Ces données laissent entrevoir une prise de conscience rapide de l'importance du lien entre cyberapprentissage et apprentissage informel. Il ne serait donc pas étonnant de constater, au Canada, une tendance similaire dans la communauté de cyberapprentissage.

//// Les résultats de notre consultation auprès des intervenants ont révélé une utilisation répandue du cyberapprentissage pour fournir de l'aide en ligne, des FAQ, des guides techniques pour différents types d'emplois ou un accès à Internet pour les travailleurs au Canada. Le potentiel qu'offre le Web 2.0 est par contre peut-être moins bien compris. En effet, beaucoup d'intervenants ont répondu qu'ils n'avaient pas recours à des outils interactifs comme les wikis, les blogs et les salons de clavardage pour encourager le cyberapprentissage et très peu d'entre eux ont déclaré utiliser ces outils fréquemment.

Principales approches patronales et syndicales en matière d'apprentissage informel lié au travail

//// Comme le souligne White (2008), l'intérêt pour l'apprentissage informel compte encore peu d'adhérents. Les entreprises et les syndicats ont beau être impliqués dans de nombreuses initiatives qui soutiennent ce type d'apprentissage, ils ne semblent pas s'y référer en tant que tel, du moins à en croire les documents que nous avons trouvés dans le cadre de notre stratégie de recherche documentaire. Le faible volume de données empiriques que nous avons relevées confirme d'ailleurs cette impression. Selon l'enquête du Conference Board du Canada auprès des entreprises canadiennes, « seuls 28 pour cent des répondants prévoient un budget pour soutenir l'apprentissage informel, et peu d'entre eux ont une bonne idée du moment, de l'endroit et de la façon dont l'apprentissage informel s'effectue dans leur organisation ». La plus grande partie du récent rapport du CSAMT sur les activités innovatrices d'éducation syndicale (Labour Education Centre, 2007) est consacrée aux activités de formation structurée. Bien que le rôle de l'apprentissage informel soit jugé important dans la tradition syndicale, le rapport ne décrit aucune approche innovatrice visant spécifiquement à le soutenir.

//// Au cours de notre consultation, les intervenants qui provenaient des groupes patronal et syndical ont accordé une importance moindre à l'apprentissage informel que ceux des autres secteurs. Pour le moment, ce type d'apprentissage semble intéresser davantage les universitaires et les professionnels de la formation que les milieux patronal et syndical.

Politiques, programmes ou mesures gouvernementaux pour traiter/soutenir l'apprentissage informel lié au travail

//// Présentement, le Canada ne dispose pas d'une politique nationale intégrée pour soutenir l'éducation permanente des adultes, incluant l'apprentissage informel lié au travail (Rubenson, 2007). Il faudrait pour mettre en place une telle politique obtenir la coopération des responsables de politiques fédéraux comme provinciaux, et il existe des efforts dans ce sens depuis des années (CMEC, 2005). Si l'on reconnaît dans le rapport de recherche du CMEC, notamment, l'importance de l'apprentissage informel, on recommande de remplacer l'utilisation de ce terme par l'« apprentissage par l'expérience », qui serait employé dans un cadre politique national. Rubenson et coll. (2007) ont prôné « la néces-

APPRENTISSAGE INFORMEL : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

sité d'ancrer une stratégie canadienne sur l'éducation permanente dans le monde du travail» (p. 77). L'apprentissage informel lié au travail constituerait probablement l'un des volets d'une telle politique d'éducation permanente, plutôt qu'une sphère de politique à part entière.

//// Néanmoins, en raison de l'omniprésence de l'apprentissage informel lié au travail au Canada, il est possible de considérer que nombre de politiques existantes ont un rapport avec ce thème. Dans l'enquête du CMEC (2005) sur les politiques en matière d'éducation permanente chez les adultes, même si « toutes les instances participantes ont indiqué que leur ministère de l'Éducation ou de l'Enseignement supérieur était impliqué dans la gestion des programmes d'éducation des adultes, aucune organisation du secteur public n'en revendiquait la responsabilité globale » (p. 6). Par exemple, l'évaluation et la reconnaissance des acquis (ÉRA), l'un des aspects de l'apprentissage informel lié au travail, a suscité énormément d'intérêt au gouvernement, tant sur le plan fédéral que provincial. Le récent rapport du CMEC (2007) sur la *Reconnaissance de la formation non formelle et informelle* illustre clairement les complexités du soutien gouvernemental dans ce domaine. Pour le moment, ces politiques et programmes, tout comme d'autres sur l'apprentissage informel au travail (par ex. : accès public à Internet) constituent toujours un paysage fragmenté, sans orientation stratégique précise.

//// L'éducation et la formation en milieu de travail sont des sphères de responsabilité provinciale, avec une coordination ou un cadre de normalisation fédéral limité. Les consultations auprès de nos intervenants ont dénoté que, dans le domaine de l'éducation des adultes, les politiques provinciales étaient fragmentées et compartimentées. Les intervenants estiment que trop d'organismes provinciaux sont impliqués, à commencer par l'éducation des adultes, le milieu de travail, le travail et l'immigration.

//// Contrairement au Canada, l'Union européenne a adopté une vaste stratégie articulée sur l'éducation permanente (Hingel, 2005). Le troisième objectif stratégique de cette politique porte sur le lien entre l'éducation/la formation et le monde extérieur, et un sous-objectif concerne spécifiquement le renforcement des liens avec la vie active. Pour soutenir cette initiative, Eurostat et le CRELL (Centre for Indicator-based Research in Lifelong Learning, ou Centre de recherche sur l'éducation tout au long de la vie) se sont penchés sur

l'évaluation et l'analyse comparative de l'apprentissage auto-dirigé (informel) (Haahr et Hansen, 2006; Ormstead, 2005). La création d'indicateurs pour évaluer les stratégies d'apprentissage ou les compétences pour « apprendre à apprendre » constitue une autre initiative majeure (Hingel, 2005).

//// En 2004, le Programme Leonardo da Vinci de la Commission européenne a débouché sur la création d'INFLOW (Informal Learning Opportunities at Work), visant à coordonner et mener des recherches spécifiquement sur les occasions d'apprentissage informel au travail. Selon le site www.inflow.eu.com/index.asp?s=sectionetgroupid=1§ionid=1, en anglais, INFLOW a généré un certain nombre d'études de cas sur l'apprentissage informel dans les secteurs du génie et de l'accueil. En outre, le projet a permis d'élaborer et de valider un modèle visant à reconnaître et accréditer l'apprentissage informel au travail, et de créer des outils pour reconnaître et évaluer les milieux de travail qui apportent un soutien à l'apprentissage informel et pour étudier l'évaluation et la reconnaissance qu'ils accordent aux travailleurs qui acquièrent des compétences grâce à l'apprentissage informel au travail. Bien que le projet INFLOW soit désormais clos, le travail sur le modèle et la méthodologie d'évaluation doit se poursuivre dans le cadre de l'Initiative européenne pour la promotion de l'apprentissage informel, un organisme offrant des services payants aux organisations.

Appui du gouvernement fédéral à l'apprentissage informel lié au travail

//// Le gouvernement du Canada offre son appui à l'apprentissage informel lié au travail notamment par l'entremise d'initiatives financées par des conseils sectoriels et organismes de littérature ou autres organisations d'experts. Les *Portails d'apprentissage et de compétences* du Conseil des ressources humaines de l'industrie du textile marquent un pas décisif quant aux efforts déployés pour offrir des ressources d'apprentissage informel aux entreprises membres du Conseil. *Workplace Informal Learning Matrix* (WILM), *CertWORK* et *l'Outil d'évaluation des compétences essentielles en milieu de travail* (WESLAT) offerts par le Centre for Education and Work s'articulent autour d'approches d'apprentissage informel ou cherchent à reconnaître la valeur de l'apprentissage informel.⁵

5 *Portails d'apprentissage et de compétences* : portal.thrc-crhit.org/wps/portal, WILM : www.wilm.ca, WESLAT : www.cewca.org/weslat-splash, CertWORK : www.cewca.org/certwork.

BALISER LE CHAMP DE PRATIQUE

AFIN DE PROMOUVOIR LA PRATIQUE CONSISTANT À SOUTENIR ET À RECONNAÎTRE L'APPRENTISSAGE INFORMEL, IL EST IMPORTANT D'IDENTIFIER LES PERSONNES, GROUPES OU ORGANISATIONS CLÉS AU CANADA. LA PARTIE CI-APRÈS DÉCRIT BRIÈVEMENT LES SPHÈRES D'ACTIVITÉ DES PRINCIPAUX INTERVENANTS EN CE QUI A TRAIT À L'APPRENTISSAGE INFORMEL. LES PERSONNES, GROUPES OU ORGANISATIONS QUI PEUVENT ÊTRE CONSIDÉRÉS COMME LE NOYAU DE LA COMMUNAUTÉ D'INTÉRÊTS SONT RELEVÉS, TOUT COMME LES OUTILS OU SERVICES PARTICULIERS QU'ILS OFFRENT.

Employeurs

//// Actuellement, il semblerait que seuls quelques employeurs isolés aient manifesté un intérêt réel à l'égard de l'« apprentissage informel », même si on peut estimer de toute évidence que les employeurs qui collaborent avec le Centre de l'éducation et du travail au développement de la MAIT s'y intéressent de près. Le site Web de la MAIT fournit une liste de ces organisations (www.wilm.ca/fr/companies.html).

//// Il est possible, en revanche, que de nombreux autres employeurs encouragent l'apprentissage informel lié au travail sous le label « organisation apprenante » ou « éducation permanente ». Par exemple, selon Tracy Defoe, une spécialiste de l'alphabétisation et de la formation en milieu de travail, Manufacturiers et Exportateurs du Canada (MEC) s'est investie dans des activités liées à la formation en ce qui touche la création d'une « organisation apprenante » visant à soutenir l'adoption d'une « production allégée ». Dans le même ordre d'idées, les employeurs qui ont servi pour l'étude de cas réalisée dans le cadre de la recherche de Maurice Taylor et ses collègues (Taylor, Evans et Mohamed, 2008) ont été choisis parmi les récipiendaires du prix du Conférence Board visant à récompenser l'excellence dans le domaine de l'alphabétisation en milieu de travail. De même que ces employeurs semblent soutenir activement la formation tant formelle qu'informelle des travailleurs peu qualifiés, il est possible que d'autres employeurs impliqués dans les cours d'alphabétisation en milieu de travail accordent eux aussi davantage de soutien à l'apprentissage informel. Le site Web du Conférence Board présente des études de cas sur ces organisations (www.conferenceboard.ca/education/best-practices/case-studies.htm, en anglais). Parmi les employeurs du secteur public, les organismes de la fonction publique, tant au Manitoba qu'au Nouveau-Brunswick, em-

ploient le terme « apprentissage informel » dans le contexte des « plans d'apprentissage » des employés. Du point de vue de l'employeur, on met donc l'accent sur le soutien à l'apprentissage informel lié au travail, ce qui signifie que l'apprentissage informel n'est pas considéré comme un élément distinct des activités de formation plus formelles.

Syndicats

//// La consultation que nous avons effectuée auprès des intervenants dans le cadre de notre enquête a suscité peu de réponses de la part des syndicats; le moment choisi pour la consultation, toutefois, peut avoir influencé le taux de participation et peut ne pas refléter l'intérêt réel manifesté à ce sujet. L'une des préoccupations soulevées par les intervenants syndicaux à cette occasion portait sur la « gestion du savoir » vis-à-vis de l'apprentissage informel. De l'avis des syndicats, en effet, la gestion du savoir peut être perçue comme une occasion pour la direction de s'approprier les connaissances que les travailleurs ont acquises par des moyens informels, sans leur offrir de rétribution pour la hausse de productivité qu'ils ont contribué à atteindre. Ce type de situation représente bien sûr un sérieux problème pour le mouvement syndical.

//// La Fédération du travail de la Saskatchewan a collaboré avec le Centre de l'éducation et du travail pour élaborer la MAIT, ce qui dénote un intérêt réel pour l'apprentissage informel. La FTS figure également dans la liste des partenaires du réseau WALL, tout comme les Métallurgistes unis d'Amérique (MUA) au Canada et la Fédération des enseignantes/enseignants des écoles secondaires de l'Ontario.

BALISER LE CHAMP DE PRATIQUE

Groupes d'évaluation et de reconnaissance des acquis (ÉRA); conseillers d'orientation/en emploi; spécialistes des ressources humaines sur le terrain

//// Puisque l'ÉRA englobe l'apprentissage informel, l'Association canadienne pour la reconnaissance des acquis (CAPLA) est très impliquée dans ce domaine. CAPLA est un organisme de recherche et de politique composé de membres. Elle tient à jour le site *Web Recognition for Learning* (www.recognitionforlearning.ca), qui comprend une base de données avec des liens vers d'autres organisations du Canada impliquées elles aussi dans l'apprentissage informel par le biais de l'ÉRA, parmi lesquelles :

- des organismes gouvernementaux/de réglementation;
- des associations professionnelles et commerciales;
- des entreprises, l'industrie et des conseils sectoriels;
- des organismes communautaires;
- des collèges et universités.

//// Parallèlement à d'autres méthodes d'ÉRA, CAPLA encourage les pratiques de création de portefeuilles, qui aident les adultes à identifier et à consigner le savoir qu'ils ont acquis par des voies informelles et autres pour des raisons diverses, comme l'emploi, les unités de cours et la gestion de carrière.

//// Le rapport du CMEC (2007) a également relevé des organismes gouvernementaux, postsecondaires et autres impliqués dans des initiatives d'ÉRA.

//// Sur le terrain, les spécialistes de l'orientation professionnelle et en emploi, de la planification de relève, du développement professionnel et de l'éducation permanente sont aussi activement impliqués dans la promotion et la reconnaissance de l'apprentissage informel. CAPLA a collaboré avec des associations de développement professionnel et de RH pour élaborer deux rapports d'information sur l'utilisation de l'ÉRA dans ces secteurs, comprenant l'apprentissage informel/expérientiel : « PLAR and Career Development Integrated Efforts » (Efforts intégrés en matière d'ÉRA et de développement professionnel) (2007) et « *Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) and Human Resource Management (HRM) : A Valuable Link* » (Évaluation et reconnaissance des acquis et gestion des ressources humaines : un lien précieux) (2007). Indépendamment de l'ÉRA, les praticiens des ressources humaines s'impliquent dans l'apprentissage informel par le biais d'activités telles que les plans de développement professionnel, les systèmes de sou-

tien du rendement, les interventions non pédagogiques et le soutien envers les communautés d'apprentissage.

//// Outre les conférences nationales et internationales de CAPLA, la conférence CONAT a inclus des séances relatives au thème de l'apprentissage informel (p. ex., l'ÉRA pour les immigrants, le Réseau canadien des entreprises d'entraînement). Metropolis Canada, un membre du réseau de recherche internationale sur l'immigration (http://canada.metropolis.net/index_e.html, en anglais), est aussi concerné par la question de la reconnaissance de l'apprentissage informel des immigrants et son lien avec la mobilité de la main-d'œuvre.

//// De nombreux conseils sectoriels sont impliqués dans la reconnaissance de l'apprentissage informel par le biais de l'ÉRA et de programmes de certification. Certains de ces programmes sont directement financés par le Programme de reconnaissance des titres de compétences étrangers du gouvernement fédéral qui s'adresse aux nouveaux immigrants comme aux Canadiens.

Chercheurs universitaires et autres

//// Le réseau WALL de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto (OISE) est un centre de recherche universitaire de premier plan qui s'intéresse à l'apprentissage informel lié au travail. Les membres de ce réseau comprennent des chercheurs provenant de l'ensemble du réseau universitaire canadien (pour consulter la liste sur le site Web de WALL : www.wallnetwork.ca/people_partners/investigators.htm, en anglais). Maurice Taylor a dirigé, à l'Université d'Ottawa, un projet de recherche d'envergure qui traitait de la formation formelle et informelle chez les travailleurs ayant un faible niveau d'instruction. Le *Work and Learning Network* (réseau sur le travail et l'apprentissage) (www.wln.ualberta.ca/members.htm, en anglais), de l'Université de l'Alberta, constitue un autre réseau universitaire important et compte aussi des membres dans l'ensemble du Canada. De plus, plusieurs universitaires ont travaillé dans le domaine de l'apprentissage informel et au travail, même s'ils ne figurent pas pour le moment parmi les membres des réseaux de recherche mentionnés ci-dessus, notamment : Jane Arcscott de l'Université Athabasca, John Bratton de l'Université Thompson Rivers, Saul Carliner de l'Université Concordia, Tara Fenwick de l'Université de Colombie-Britannique, Bruce Spenser de l'Université Athabasca, et Christine Wihak de l'Université Thompson Rivers. Robin Millar, du Centre de l'éducation et du travail, a dirigé la recherche sur l'apprentissage informel, et en particulier sur

BALISER LE CHAMP DE PRATIQUE

l'apprentissage voilé se déroulant en milieu de travail. Enfin, les Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques se sont efforcés d'explorer le champ de l'apprentissage en milieu de travail en collaboration avec le Conseil canadien sur l'apprentissage. Pour le moment, toutefois, les rapports publiés sur leur site Web ne comportent pas beaucoup de références sur l'apprentissage informel.

//// Les chercheurs universitaires exercent en général une influence sur la pratique en tant qu'éducateurs des nouveaux professionnels sur le terrain. Une grande partie des recherches menées ont aussi eu des implications politiques significatives dans le domaine du soutien à l'apprentissage informel lié au travail. Les chercheurs, par contre, peuvent ne pas bénéficier nécessairement de l'oreille des responsables de politiques, ce qui signifie que leur savoir peut ne pas être intégré dans les programmes de soutien à l'apprentissage lié au travail.

Formateurs et intervenants en milieu de travail et en milieu communautaire

//// Jusqu'à présent, il ne semble pas qu'il y ait d'organisation dans le domaine de la formation susceptible d'avoir fait de l'apprentissage informel lié au travail un sujet prioritaire. Par exemple, le numéro le plus récent du *Canadian Learning Journal*, publié par la Société canadienne pour la formation et le perfectionnement, ne comporte aucune mention de l'« apprentissage informel », qui ne figure d'ailleurs pas non plus parmi les suggestions d'activités *Learn at Work Week* (*semaine apprenons au travail*) de l'organisation.

//// Présentement, le Centre de l'éducation et du travail du Manitoba, dont il a été question précédemment dans ce rapport, semble être l'une des quelques organisations spécialisées dans la formation en milieu de travail qui s'intéressent de façon active et explicite à l'apprentissage informel. La consultation que nous avons menée auprès des intervenants a toutefois indiqué que certaines personnes ou organisations ailleurs dans le domaine de la formation s'impliquent dans le soutien à l'apprentissage informel, notamment en aidant les gens à élaborer des stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire pour « apprendre à apprendre ».

//// De plus, d'autres organisations peuvent chercher à soutenir activement l'apprentissage informel lié au travail, même si elles ne qualifient pas leurs activités en ces termes. Ainsi, des organisations telles que le Réseau canadien des entreprises d'entraînement s'appuient sur l'apprentissage informel dirigé pour aider les gens à effectuer des transitions professionnelles

(www.rcee-cpfm.ca/bienvenue.php?switchlanguage=fr). Dans le même ordre d'idées, les programmes de certification d'écoles de métiers au Canada sont très structurés, et ce, bien des façons; toutefois, la façon qu'ils ont de s'appuyer sur la formation en apprentissage comporte des caractéristiques similaires à celles de l'apprentissage informel.

Gouvernements

//// Comme mentionné précédemment en ce qui a trait à la politique, ni le gouvernement fédéral ni les gouvernements provinciaux ne semblent expressément impliqués dans des politiques et programmes consacrés à l'apprentissage informel. Néanmoins, beaucoup de politiques et de programmes gouvernementaux traitent de l'éducation des adultes en général et peuvent donc englober l'apprentissage informel sans pour autant lui accorder une attention particulière et distincte. Le rapport du CMEC (2005) sur l'éducation des adultes demeure probablement la meilleure source d'information pour déterminer quelles instances gouvernementales, et dans quelles provinces, sont actives dans ce champ d'activité global. Il est toutefois bon de vérifier, à la lecture des rapports sur l'« éducation des adultes », s'ils portent uniquement sur l'apprentissage *formel*, dispensé par des établissements d'enseignement.

Prestataires de services de cyberapprentissage

//// Tout en reconnaissant que l'Internet, les guides techniques, les fichiers d'aide, les pages de FAQ et les CD pédagogiques constituent des sources primaires d'apprentissage informel, nous n'avons pas trouvé beaucoup de données factuelles indiquant que les prestataires de cyberapprentissage canadiens cherchent expressément à soutenir ou promouvoir l'apprentissage informel au travail. Comme indiqué précédemment, la *E-Learning Guild*, aux États-Unis, n'a commencé que récemment (en 2006) à aborder la question de l'apprentissage informel dans les enquêtes menées auprès de ses membres. Cette organisation compte évidemment des membres canadiens, mais nous ne sommes pas parvenus à trouver des personnes ou des organisations canadiennes participantes, qui pourraient donc s'être impliquées dans le soutien à l'apprentissage informel.

//// Le Centre de l'éducation et du travail s'est aventuré dans le domaine du soutien à l'apprentissage informel en produisant le MAGLE (Multi-media Guided Learning Experience, ou

BALISER LE CHAMP DE PRATIQUE

expérience d'apprentissage guidé multimédia). D'après la brève description qu'on en trouve sur le site Web www.cewca.org/guided-learning, en anglais, ce produit de cyberapprentissage comporte des aspects tant informels que formels.

Établissements d'enseignement

//// Généralement, on associe les établissements d'enseignement à l'éducation formelle, bien qu'on reconnaisse depuis longtemps la place de l'apprentissage lié au travail, sous la forme de programmes Co-op et de stages pratiques exigés dans le cadre de nombreux programmes professionnels. Un grand nombre d'établissements d'enseignement s'évertuent à reconnaître l'apprentissage informel pour obtenir des unités de cours par le biais des procédures d'ÉRA. Si les collèges communautaires du pays se sont jusqu'à présent montrés plus actifs que les universités dans l'ÉRA, la situation commence à changer. En effet, près de 30 universités canadiennes mentionnent les politiques et procédures d'ÉRA sur leur site Web (Wihak, 2007).

//// Le Thompson Rivers University Open Learning (anciennement le BC Open University), par exemple, s'implique dans l'ÉRA depuis le milieu des années 1990; il compte même désormais un département d'ÉRA qui aide les étudiants adultes à faire reconnaître le savoir informel lié au travail qu'ils ont acquis. Le partenariat réussi entre Daimler-Chrysler et le Humber College constitue une initiative majeure d'évaluation et de reconnaissance des acquis liés au travail. Dans ce cas, les employés de Daimler-Chrysler peuvent faire évaluer leur apprentissage informel ainsi que les

programmes de formation internes pour obtenir des unités en vue de l'obtention d'un diplôme de baccalauréat. Les cours en forte demande sont offerts dans les usines. Pour les autres cours, les employés peuvent s'inscrire au Humber College ou suivre un enseignement à distance offert par la division d'apprentissage ouvert (Open Learning) de l'Université Thompson Rivers.

//// Les universités Athabasca et Royal Roads font aussi beaucoup pour offrir une ÉRA. D'autres universités, comme celle de Winnipeg, ont identifié un centre plus général de «services aux apprenants adultes», qui comprend l'ÉRA et d'autres liens avec l'apprentissage informel.

//// On prend de plus en plus conscience que les environnements d'apprentissage formel comptent une bonne proportion d'apprentissage informel (par ex. : discussions spontanées pendant le cours, dans les couloirs ou au café-restaurant, pendant les cours magistraux par des conférenciers invités, cercles d'études) (Colley et coll., 2003). En outre, les établissements d'enseignement se montrent toujours plus conscients de la valeur de l'apprentissage informel lié au travail, comme l'indique le fait que l'apprentissage en matière de services communautaires devient monnaie courante dans les universités canadiennes de plus grande taille. Par exemple, UBC a récemment lancé une initiative d'apprentissage en matière de services communautaires (www.learningexchange.ubc.ca/ubc-cli.html, en anglais), qui permettra à tous les étudiants de combiner l'apprentissage informel lié au travail avec les travaux de cours.

PLAN D'ÉCHANGE DE CONNAISSANCES

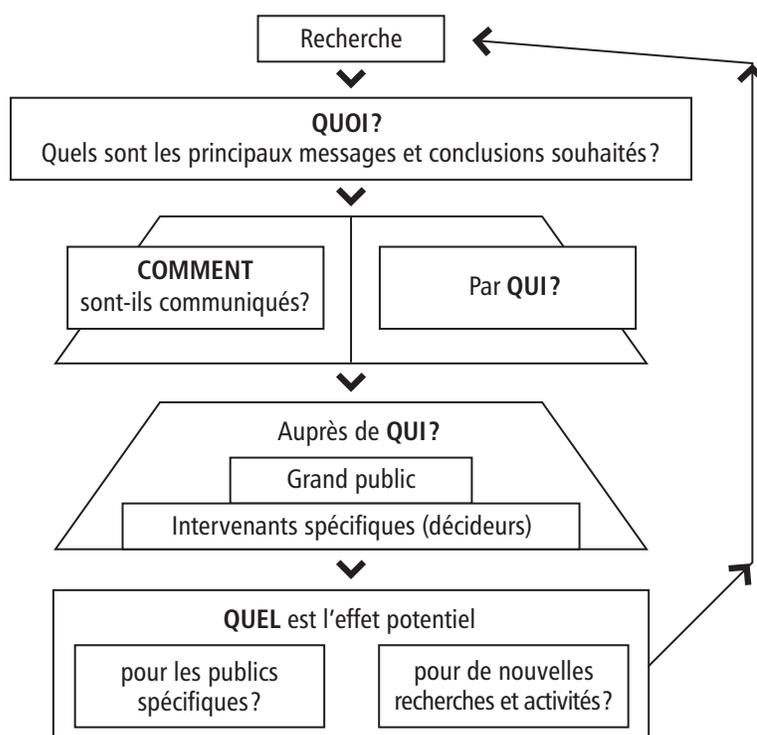
LA SYNTHÈSE DE RECHERCHE PERMET D'ALIMENTER LE DÉBAT ET L'ÉCHANGE DE CONNAISSANCES ENTRE LES DIVERS INTERVENANTS (OU DE RÉVÉLER LES LACUNES DE RECHERCHE). IL EST TRÈS IMPORTANT DE TROUVER DES MOYENS EFFICACES ET RENTABLES SUR LESQUELS LE CSAMT POURRAIT S'APPUYER POUR SUSCITER LE DÉBAT CHEZ LES INTERVENANTS ET POUR PARTAGER LES CONNAISSANCES ET LES PRATIQUES EXEMPLAIRES TIRÉES DE LA RECHERCHE.

Nous proposons un plan de partage de connaissances de base, dont voici les grandes lignes :

- principaux messages et thèmes de discussion découlant des conclusions de la recherche; cela comprend la promotion de l'apprentissage informel auprès des employeurs, syndicats, formateurs, éducateurs et gouvernements;
- principaux publics/intervenants (décideurs);
- rôles des principaux intervenants;
- messagers possibles, ayant le plus de crédibilité auprès des divers publics;
- méthodes recommandées pour atteindre les publics cibles et faciliter le débat entre et parmi les divers publics;
- effets, valeur et avantages possibles du transfert de connaissances pour les divers publics;
- principales lacunes en matière de connaissances et d'information, et rôle possible du CSAMT pour y faire face à l'avenir.

Le diagramme ci-après offre un aperçu du processus qui a servi à élaborer l'ensemble du plan d'échange de connaissances.

Diagramme VII-1. Cadre de transfert des connaissances



Principaux messages et thèmes de discussion

//// La synthèse de recherche du présent rapport offre de précieux renseignements pour mieux comprendre l'apprentissage informel lié au travail, pour déterminer son importance et sa valeur aux yeux des gens comme des organismes et en discuter et, enfin, pour illustrer de quelles façons on pourrait mieux le soutenir ou le reconnaître. L'avantage qu'offre le fait de considérer l'apprentissage informel comme l'un des éléments du spectre complet de l'apprentissage chez les adultes (formel, non formel et informel) est mis de l'avant. En effet, l'un des messages clés de cette recherche consiste à recommander d'éviter de débattre de l'apprentissage informel en catimini, sans tenir compte de la façon dont il est associé à l'apprentissage formel. En outre, il est clair que dans de nombreuses situations, le fait de ne pas être conscient de la présence de l'apprentissage informel ou des connaissances qui en sont retirées constitue un défi essentiel qu'il est nécessaire de traiter. Les spécialistes de l'ÉRA et de l'orientation professionnelle connaissent bien cette difficulté et devraient constituer des partenaires essentiels du CSAMT pour s'efforcer à l'avenir d'encourager la prise de conscience, l'identification et le soutien à l'apprentissage informel.

//// Compte tenu des conclusions de la synthèse de recherche et des buts du CSAMT, voici les principaux messages à envisager :

- l'apprentissage en tant que continuum et l'interdépendance entre apprentissage informel et apprentissage formel;
- les moyens de déceler ce que les gens apprennent de façon informelle et comment ils s'y prennent;
- la valeur de l'apprentissage informel (et de la perception qu'on en a) et l'importance du soutien à lui accorder;
- les moyens d'accroître et de soutenir l'apprentissage informel lié au travail;
- les moyens de reconnaître l'apprentissage informel lié au travail chez les autres (c.-à.-d. reconnaître, valoriser et récompenser);
- l'identification de lacunes dans nos connaissances, et la réalisation de nouvelles recherches sur la valeur de l'apprentissage informel lié au travail.

//// Il est important de reconnaître que les différents publics ont des intérêts distincts et pas nécessairement le même temps à consacrer à la lecture de communications et à la participation à des débats sur l'apprentissage informel. Par conséquent, on pourrait prévoir dans le plan d'échange de connaissances quatre « niveaux d'échange » à ce stade pour tenir compte des divers niveaux d'intérêts et d'expertise.

Brefs messages généraux de conscientisation

//// Ces messages pourraient décrire les types d'apprentissage informel, son lien aux apprentissages formel et non formel liés au travail, ainsi que ses avantages possibles. Ils pourraient porter sur des données et chiffres précis, l'incidence et l'utilisation de l'apprentissage informel et des exemples de courtes études de cas pour indiquer les avantages possibles et la façon dont l'apprentissage peut être soutenu.

Conclusions de la recherche descriptive

//// Ces échanges pourraient inclure des études de cas, thèmes de discussion et résultats de recherche plus approfondis, qui inciteraient tous les publics à réfléchir à l'apprentissage informel. Voici des exemples de thèmes possibles :

- En quoi l'apprentissage informel est-il relié à l'apprentissage formel (c.-à.-d. formation)? Cela varie-t-il en fonction du but de l'apprentissage informel, de l'environnement et de la forme (ou du besoin) de la reconnaissance (par ex. : réglementation, certification et recertification, maintien des compétences professionnelles, ainsi que formation et expérience de travail à l'étranger)?
- Qu'est-ce qui est fait pour soutenir, reconnaître, encourager et évaluer l'apprentissage informel dans le continuum d'apprentissage plus vaste se déroulant au travail?
- Quels sont certains des enjeux et défis associés au soutien, à l'évaluation et à la reconnaissance de l'apprentissage informel qui pourraient être traités en milieu de travail ou par le biais de partenariats externes?

Messages spécifiques pour les différents publics

//// Les recherches et les études de cas existantes qui concernent des publics spécifiques (par ex. : professionnels des RH sur le terrain, syndicats, associations professionnelles) ou d'autres études de cas peuvent être accompagnées de questions de réflexion visant à susciter le débat pour déterminer comment il est possible d'adapter les résultats à l'environnement des publics respectifs. Il serait essentiel de mener un débat sur l'apprentissage informel dans le continuum d'apprentissage et sur les moyens de le déceler, le soutenir, l'évaluer et le reconnaître dans l'environnement en question.

Implications pour les politiques publiques

//// Il serait important d'extraire du rapport les données et raisons entourant l'incidence, l'utilisation et la valeur de l'apprentissage informel et la place qu'il occupe dans le champ plus vaste de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente, pour les personnes chargées de l'élaboration de

PLAN D'ÉCHANGE DE CONNAISSANCES

politiques et de programmes. Cette information peut être présentée à diverses fins d'utilisation : a) prôner l'élaboration de meilleurs programmes et politiques d'éducation des adultes; b) élaborer des politiques et programmes dans le domaine de l'emploi et de l'immigration; etc.) informer les organismes canadiens dans les milieux de la fonction publique, de l'éducation et de la certification.

//// Il faut également rappeler que même face à un type d'intervenants spécifique, il existe plusieurs «niveaux» de messages. Ainsi, certains membres du groupe des spécialistes des RH et des employeurs seront uniquement prêts (ou intéressés) à recevoir des messages d'ordre général, alors que d'autres seront prêts à participer à des débats plus approfondis. Le CSAMT devra, avec l'aide de diverses personnes-ressources et associations, déterminer le niveau du message et de la discussion approprié pour des événements ou communications donnés.

Principaux publics et intervenants

//// Comme l'indiquent les résultats de la recherche, le sujet de l'apprentissage informel lié au travail est souvent mal connu et on tient peu compte, dans la planification de l'entreprise, des effets positifs qu'il peut avoir sur la productivité. Il est possible qu'il soit englobé sous un autre terme, mais quoi qu'il en soit, la place qu'on lui accorde reste limitée. Par conséquent, il est impératif de conscientiser tous les publics et de les amener à débattre de l'apprentissage informel lié au travail et de ses «connecteurs». Les messages de conscientisation d'ordre général peuvent s'appliquer à tous. Toutefois, le CSAMT doit collaborer avec les intervenants et les «messagers» qui s'intéressent le plus à l'apprentissage informel en milieu de travail et se concentrer sur ce partenariat plutôt que de chercher à mobiliser tout le monde. Les «adopteurs précoces» doivent être encouragés et montrés en exemple aux autres.

//// En outre, il est possible de déceler des publics spécifiques pour rendre les communications et l'échange de connaissances plus directs et les discussions adaptées aux intérêts spécifiques.

//// Il existe bien des façons de classer les publics, mais les recherches sur l'apprentissage informel lié au travail et les discussions possibles laissent supposer qu'il serait intéres-

sant d'envisager les «catégories» de publics en milieu de travail suivantes pour se livrer aux échanges initiaux :

- spécialistes des RH sur le terrain;
- associations ou organisations commerciales/industrielles (y compris conseils sectoriels) et, par leur biais, employeurs, cadres et travailleurs autonomes;
- syndicats;
- associations ou organisations professionnelles (y compris organes de certification);
- conseillers d'orientation/en emploi;
- Spécialistes de l'ÉRA sur le terrain et organismes d'évaluation des titres de compétences;
- formateurs privés, formateurs en entreprise, formateurs communautaires;
- responsables de politiques et prestataires de programmes (c.-à.-d. gouvernements);
- éducateurs;
- organismes de services aux immigrants.

Rôles des intervenants

//// Pour élaborer les messages et formuler les questions de discussion connexes, il est essentiel de comprendre les rôles que jouent les différents intervenants dans le domaine de l'apprentissage informel lié au travail. Dans cette optique, il est possible d'incorporer, dans les échanges avec les publics spécifiques, les exemples et les renseignements les plus pertinents. Le Tableau VII-1 résume les rôles que devraient jouer les divers intervenants—ces rôles seront examinés dans la partie suivante.

Conscientiser et déceler l'apprentissage

- Aider à mieux faire connaître l'apprentissage individuel, par équipe et organisationnel, y compris l'apprentissage informel.
- Aider les gens à déterminer leurs connaissances/compétences, actuelles ou nouvelles, à mesure qu'ils les acquièrent.
- Aider les gens à documenter et à démontrer le savoir qu'ils ont acquis, même de manière informelle.
- Relever et communiquer les avantages de l'apprentissage (y compris informel) pour les gens, l'organisation et la société.

PLAN D'ÉCHANGE DE CONNAISSANCES

Soutenir et reconnaître l'apprentissage

- Soutenir, encourager et reconnaître tous les types d'apprentissage, y compris l'apprentissage informel.
- Aider les gens à établir des buts et des possibilités d'apprentissage futur.
- Offrir le temps et les ressources pertinentes (cela peut aller de l'identification de personnes-ressources à l'utilisation d'un système complet de gestion de l'échange, ou d'autres ressources) pour apprendre au travail.
- Aider à créer un système de gestion des connaissances, ou fournir un système de partage de connaissances et d'informations au sein de l'organisation, de l'équipe ou du secteur.
- Aider à reconnaître par divers moyens, y compris l'apprentissage informel, le savoir acquis par une personne, une équipe ou une organisation.
- Élaborer des politiques pour encourager et soutenir tous les types d'apprentissage (y compris l'apprentissage informel), puis le reconnaître.

Tableau VII-1. Rôles des intervenants dans le domaine de l'apprentissage informel lié au travail

	Conscientiser	Soutenir et reconnaître	Faciliter l'apprentissage	Évaluer
Spécialistes des RH sur le terrain	X	X	X	X
Employeurs, cadres et travailleurs autonomes	X	X	X	X
Assoc. commerc./industr. et conseils sectoriels	X	X	X	X
Syndicats	X	X	X	X
Organes de certification	X			X
Associations et organisations professionnelles	X	X	X	
Conseillers d'orientation/emploi	X	X		
Spécialistes de l'ÉRA sur le terrain	X	X		X
Formateurs privés, en entreprise, communautaires	X	X	X	X
Responsables de politiques et programmes gouvernementaux	X	X		X
Éducateurs	X	X	X	X
Organismes d'évaluation des titres de compétences	X			
Organismes de services aux immigrants	X	X		
Chercheurs universitaires et autres	X	X		
Prestataires et groupes de cyberapprentissage	X		X	X

Faciliter l'apprentissage

- Aider l'acquisition d'un savoir individuel et organisationnel (ou déterminer comment elle pourrait s'effectuer) pour le profit de la personne ou de l'organisation.
- Aider les gens à partager leurs connaissances avec d'autres, pour leur intérêt personnel ou celui de l'organisation.

Évaluer l'apprentissage

- Évaluer ou aider à évaluer les connaissances qu'une personne et/ou un groupe/équipe a acquises.
- Aider à évaluer et reconnaître tous les types d'apprentissage afin d'optimiser la valeur des connaissances et compétences individuelles, pour son intérêt personnel ou celui de l'organisation.
- Favoriser une culture qui établit des objectifs d'apprentissage clairs et une évaluation continue des résultats visés.

Principaux messagers

//// En ce qui concerne les activités d'échange de connaissances, le CSAMT doit absolument prendre en compte deux types de publics. L'un deux, formé des groupes d'intervenants identifiés, doit être tenu informé et inclus dans les principaux échanges. Dans ce cas, le CSAMT constitue le principal messager et intervient dans leurs réunions, leurs communications et auprès de leurs adhérents. L'autre type de public est composé des organisations et personnes que les groupes d'intervenants identifiés représentent. Ici, ce sont les groupes d'intervenants qui assument le rôle de

messagers principaux, aidés en cela du CSAMT, qui leur sert de partenaire (par exemple, on peut atteindre les employeurs, les cadres et les travailleurs autonomes par le biais des organisations commerciales/industrielles et des conseils sectoriels).

//// Pour planifier et réaliser l'échange de connaissances, le CSAMT doit trouver des experts locaux ou les personnes et organisations dont les avis sont respectés au sein de certains secteurs ou instances, qui seraient en mesure de traduire les résultats d'une façon qui convienne aux publics ou utilisateurs finaux. Dans certains cas, le CSAMT peut être amené à collaborer avec les organisations en intervenant directement dans leur milieu; dans d'autres, au contraire, on pourrait inviter des chefs de file ou des personnes-ressources à venir faire une présentation ou à servir de messagers à l'occasion d'événements organisés par le CSAMT. Dans la mesure où il est possible de recourir à des experts intermédiaires ou à des chefs de file locaux, la valeur de l'apprentissage informel serait mis en place par les « adopteurs précoces » éminents et aurait plus de chances de parvenir directement ou indirectement à d'autres membres de cette communauté de pratique. Nous recommandons fortement d'adopter dès que l'occasion se présente l'approche de la « narration », qui s'appuierait sur les études de cas ainsi que d'exemples individuels.

//// Le Tableau VII-2 présente une liste préliminaire de messagers avec lesquels le CSAMT pourrait envisager de collaborer pour atteindre les groupes d'intervenants identifiés.

Tableau VII-2. Partenaires/messagers potentiels pour les publics cibles

INTERVENANTS	PARTENAIRES POTENTIELS
Spécialistes des RH sur le terrain	<ul style="list-style-type: none"> • IHRMPA—HR Management Professionals Association, Canada • CCARH—Conseil canadien des associations en ressources humaines et organismes provinciaux affiliés
Employeurs, cadres et travailleurs autonomes	<ul style="list-style-type: none"> • Chambres de commerce • Associations de femmes propriétaires d'entreprises • Entrepreneurs' Organization • MEC—Manufacturiers et Exportateurs du Canada • ACS—Alliance des conseils sectoriels
Associations commerciales/industrielles (+ conseils sectoriels)	<ul style="list-style-type: none"> • Chambres de commerce • Associations de femmes propriétaires d'entreprises • Entrepreneurs' Organization • MEC—Manufacturiers et Exportateurs du Canada • ACS—Alliance des conseils sectoriels
Syndicats	<ul style="list-style-type: none"> • Membres syndicaux du CSAMT
Organes de certification	<ul style="list-style-type: none"> • Listes disponibles. Commencer par ceux qui sont membres du CSAMT
Associations et organisations professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Listes disponibles. Commencer par la santé et l'éducation
Conseillers d'orientation/emploi	<ul style="list-style-type: none"> • FCDC—Fondation canadienne pour le développement de carrière • CACEE—Association canadienne des spécialistes en emploi et des employeurs
Spécialistes de l'ÉRA sur le terrain	<ul style="list-style-type: none"> • CAPLA—Association canadienne pour la reconnaissance des acquis
Formateurs privés, en entreprise, communautaires	<ul style="list-style-type: none"> • CSTD—Société canadienne pour la formation et le développement
Responsables des politiques et des programmes gouvernementaux	<ul style="list-style-type: none"> • RHDCC, CIC, CMEC et homologues provinciaux
Éducateurs	<ul style="list-style-type: none"> • ACCC (Association des collèges communautaires du Canada) • AUCC (Association des universités et collèges du Canada)
Organismes d'évaluation des titres de compétences	<ul style="list-style-type: none"> • ACSED—Alliance canadienne des services d'évaluation de diplômes
Organismes de services aux immigrants	<ul style="list-style-type: none"> • Liste disponible. Commencer par les membres du CSAMT
Chercheurs universitaires et autres	<ul style="list-style-type: none"> • Départements d'Éducation des adultes dans les universités canadiennes
Prestataires et groupes de cyberapprentissage	

Méthodes recommandées pour atteindre les publics cibles

//// Un volume considérable de recherches sur la nature et l'importance de l'apprentissage informel lié au travail au Canada s'est accumulé au cours des dernières années. Ces données, qui sont quantitatives mais aussi en grande partie qualitatives, doivent être transmises aux employeurs, syndicats et éducateurs/formateurs sous des formes conviviales.

//// Le CSAMT peut avoir un rôle à jouer pour interpréter et vulgariser la recherche scientifique. Pour cela, il pourrait adopter l'approche de la narration, qui présente des rapports de recherche dont les études de cas comportent des exemples de travailleurs réels impliqués dans l'apprentissage informel, ou encore d'organisations soutenant les travailleurs dans ce domaine. Cela pourrait servir à illustrer ou introduire des pratiques exemplaires ou des outils d'évaluation. Dans l'idéal, la diffusion de l'information pourrait se faire par le biais des multimédias, en ayant recours à certaines technologies de l'information et aux outils du Web 2.0, en association avec les réseaux existants d'échanges de connaissances du CSAMT.

//// Le CSAMT peut également aider à attirer les regards sur la recherche scientifique sur l'apprentissage informel lié au travail et les messages connexes auprès des responsables de politiques, parmi lesquels Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC), le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA), Citoyenneté et Immigration Canada (CIC), le Conseil des ministres de l'Éducation Canada (CMEC) et tous leurs homologues provinciaux et territoriaux. Ainsi, le CSAMT peut encourager l'élaboration d'une politique canadienne globale sur l'éducation permanente qui engloberait l'apprentissage informel.

//// Nous recommandons ci-après plusieurs outils de conscientisation et activités d'échange de connaissances, répartis selon les quatre types d'échange relevés précédemment dans ce rapport.

Brefs messages généraux de conscientisation

//// Ce niveau de conscientisation concerne tous les intervenants et les publics plus vastes. Nous recommandons l'élaboration de :

- une liste de quelques très courts points de type « Le saviez-vous? », contenant des faits précis et les résultats de la recherche qui peuvent servir d'accroche dans les bulletins, sur les pages Web, dans les programmes des réunions sur l'échange de connaissances, dans les conférences et les présentations;

- courts « points d'intérêt » tirés de la recherche, d'une page au maximum, qui pourraient apparaître dans les bulletins et sur les pages Web qui fournissent des résultats précis sur les méthodes et les raisons des gens de recourir à l'apprentissage informel, ainsi que la valeur de l'apprentissage informel en particulier.

Conclusions de la recherche descriptive

//// Ce type d'information peut servir à un échange de connaissances approfondies avec les intervenants. Pour ce type d'échanges, nous recommandons l'élaboration de :

- présentations sur les conclusions de la recherche, qui pourraient servir à des événements du CSAMT et à des conférences organisées par des partenaires du CSAMT pour des publics spécifiques. Il serait utile que les présentations soient faites par un représentant et un partenaire du CSAMT qui pourrait apporter son témoignage personnel sur l'apprentissage informel quand l'occasion se présente;
- séances d'échange de connaissances pour des publics spécifiques, organisées par le CSAMT, qui comprendraient de courtes présentations, des discussions facilitées et des ressources. Ces séances pourraient déboucher à l'avenir sur la formation de « communautés d'intérêt » sur ce thème;
- listes de « points de réflexion » qui pourraient énumérer des sujets tirés des recherches, par exemple : pourquoi les gens ont-ils recours à l'apprentissage informel?; comment s'effectue l'apprentissage informel chez les gens, les équipes et les organisations?; qu'apprennent les gens par le biais de l'apprentissage informel (pour les aider à identifier le savoir qu'ils acquièrent)?; comment l'apprentissage informel peut-il être soutenu?; comment l'apprentissage informel peut-il être évalué?; et comment l'apprentissage informel peut-il être reconnu au travail? Ces listes aideraient les gens et les organisations à être plus conscients de la présence de l'apprentissage informel et à le soutenir;
- rédaction d'études de cas (par un scénariste professionnel) sous forme narrative, qui s'appuieraient sur des exemples tirés de la recherche et des exemples d'approches novatrices recueillis au cours des entretiens téléphoniques avec les intervenants;
- articles sur l'apprentissage informel pour les bulletins d'information d'associations, d'entreprises et bulletins professionnels ainsi que pour des revues spécialisées. Ils présenteraient un organisme, une entreprise ou une personne pour favoriser autant que possible l'association avec le contexte dont il est question. Sinon, on pourrait étudier de quelles façons les résultats peuvent concerner le public en question;

- petits blogs sur les sites Web d'associations, d'entreprises et d'organismes divers, qui présentent les conclusions de recherches et un point de réflexion;
- webémissions sur les conclusions de recherches, avec questions et débats interactifs;
- liste de ressources contenant les outils disponibles, avec demande pour identifier d'autres outils intéressants; elle serait affichée sur le site Web du CSAMT (avec les liens des sites membres) et pourrait être téléchargée et adaptée.

Messages spécifiques pour les différents publics

- adaptation possible de toutes les méthodes de communication mentionnées ci-dessus aux publics spécifiques. Par exemple, articles sur l'apprentissage informel (adaptés au type de public dans la mesure du possible) pour les bulletins d'information d'associations, d'entreprises et bulletins professionnels ainsi que pour des revues spécialisées. Ils présenteraient des études de cas pertinentes, ou un organisme, une entreprise ou une personne provenant de cette communauté;
- on pourrait formuler des questions adaptées aux différents types de publics, à utiliser dans les articles et les activités d'échange de connaissances, afin d'aider les lecteurs à réfléchir aux résultats dans leur propre contexte;
- de nouveaux entretiens téléphoniques pourraient être organisés avec des intervenants spécifiques pour recueillir un plus grand nombre d'exemples de cas;
- utiliser les séances comme les petites «séances intelligentes» organisées par le CSAMT et MEC pour impliquer les propriétaires et cadres d'entreprises dans de courtes séances interactives à l'occasion d'un déjeuner ou d'un dîner.

Implications pour les politiques publiques

//// Il est nécessaire de préparer des présentations et des articles pour mieux faire connaître aux responsables de politiques l'apprentissage informel, et les amener à le soutenir et le reconnaître.

//// De plus, ces responsables doivent être invités à participer à des activités d'échange de connaissances organisées par d'autres parties prenantes, pour qu'ils puissent entendre ce qui s'y dit. En impliquant ces intervenants, le CSAMT peut encourager l'élaboration d'une politique canadienne globale sur l'éducation permanente qui inclurait l'apprentissage informel.

Effets, valeur ou avantages possibles du transfert de connaissances auprès des divers publics

//// Quand on élabore un plan d'échange de connaissances, il est important de déterminer quels effets potentiels peuvent résulter du transfert et de l'échange des connaissances. Nous recommandons de tenir compte des effets suivants dans tout plan d'évaluation portant sur des activités d'échange de connaissances : prise de conscience accrue de l'apprentissage informel et de ses avantages possibles; hausse de l'intérêt pour en apprendre plus sur l'apprentissage informel au travail; hausse de la participation à des activités d'apprentissage informel; documentation sur l'apprentissage informel qui se produit; acceptation de la nature complémentaire et continue (continuum) des apprentissages informel et formel, et leurs valeurs respectives; augmentation des ressources (temps, processus et finances) et soutien accordé spécifiquement à l'apprentissage (informel) au travail; soutien accru du gouvernement, des organismes d'enseignement et des organismes d'évaluation/certification envers les politiques et programmes; et identification d'autres recherches intéressantes.

Principales lacunes en matière de connaissances et d'information

//// L'un des volets du plan d'échange de connaissances vise à déceler les domaines où il serait utile d'élargir le champ de recherche au-delà de celui du projet. Dans le cadre des activités d'échange de connaissances, ces thèmes pourraient être jugés utiles pour les intervenants et préciserait ce qu'ils engloberaient si une recherche future devait être menée.

Mise en place d'une terminologie commune

//// Grâce aux résultats tirés de l'analyse documentaire et de la consultation auprès des intervenants, il est apparu qu'il existait toujours pléthore de termes différents, utilisés comme synonymes, pour désigner l'«apprentissage informel» ou pour s'en distinguer. Il est peut-être impossible que tous s'entendent sur une terminologie commune, mais il serait toutefois utile de mieux comprendre comment ces différents termes se situent les uns par rapport aux autres selon le contexte.

Meilleure prise de conscience de la nature interdépendante de tout apprentissage se produisant en milieu de travail

//// Colley et coll. (2003) allèguent que la distinction entre les apprentissages formel, non formel et informel ne constitue plus une façon efficace d'aborder le sujet de l'acquisition des connaissances, puisque toute situation d'apprentissage comporte des éléments formels et informels. Les travailleurs eux-mêmes n'effectuent pas nécessairement la distinction entre la formation structurée et l'apprentissage informel, qu'ils considèrent tous deux utiles. Cet argument est ressorti de nombreuses fois dans les études de cas et les enquêtes canadiennes que nous avons analysées. Étant donné que notre objectif consiste à encourager l'apprentissage lié au travail, il s'avérera probablement plus fructueux d'encourager l'exploration de l'interdépendance existant entre les différents types d'apprentissage que de continuer à chercher à isoler la catégorie de l'apprentissage informel pour l'étudier séparément.

Meilleure mesure de la façon d'apprendre au travail et de la quantité d'apprentissage effectué

//// Les enquêtes canadiennes sur l'apprentissage informel lié au travail ne recueillent pas suffisamment de données détaillées sur les activités auxquelles se livrent les travailleurs pour apprendre, surtout dans le domaine de leur apprentissage social. Les initiatives de recherche seront déterminantes pour mettre en évidence comment les gens utilisent les technologies de l'information et les outils du Web 2.0 en vue d'acquérir des connaissances informelles liées au travail.

//// Il est important d'autre part de relever le manque d'information sur l'étendue et le niveau d'apprentissage informel chez les travailleurs, ce qui comprend la quantité et la qualité de l'apprentissage informel lié au travail. Les enquêtes à grande échelle existantes ont uniquement cherché à savoir si les travailleurs apprenaient de façon informelle, et combien de temps ils consacraient à ce type d'apprentissage. Elles n'abordent pas les résultats tirés des activités d'apprentissage informel. De nombreuses études qualitatives laissent clairement supposer que les travailleurs acquièrent des connaissances et des compétences réelles par ce biais, mais les données probantes restent très insuffisantes sur ce sujet. Il est donc nécessaire d'obtenir des données plus rigoureuses pour démontrer aux entreprises l'intérêt qu'il y aurait à soutenir ou faciliter l'apprentissage informel au travail. En bref, le CSAMT doit encourager les concepteurs d'études de

grande envergure à orienter plus précisément leurs recherches sur le « comment » et le « combien » de l'apprentissage informel lié au travail.

Plus d'information sur les stratégies efficaces d'apprentissage informel selon les différents types de travailleurs

//// Les enquêtes à grande échelle laissent supposer que les travailleurs ayant un faible niveau de qualification risquent d'avoir un répertoire limité de stratégies d'apprentissage informel à leur disposition. Cette question doit être creusée de façon plus systématique. D'autre part, le lien entre les cours d'alphabétisation et la participation à des activités d'apprentissage informel, qui a été examiné dans les études de cas qualitatives, gagnerait à faire l'objet d'une exploration quantitative plus vaste.

//// L'examen de la documentation canadienne a révélé que la diversité des groupes professionnels au sein desquels l'apprentissage informel a été étudié est plutôt restreinte, comparée à la documentation internationale. Par conséquent, il est nécessaire de réaliser davantage d'études canadiennes sur l'apprentissage informel dans différentes professions ou secteurs d'activité. D'autre part, il est possible que certaines études sur l'apprentissage informel soient menées sous le label de recherche « perfectionnement professionnel » dans des communautés professionnelles particulières. Il serait donc intéressant que les chercheurs qui s'intéressent à l'apprentissage informel et ceux qui se consacrent au perfectionnement professionnel se retrouvent pour échanger de l'information sur leurs travaux respectifs.

//// Le CSAMT peut jouer un rôle important pour encourager les chercheurs à entreprendre divers types d'études de groupes professionnels différents et/ou à échanger de l'information avec les chercheurs impliqués dans l'étude du perfectionnement professionnel.

Plus d'information pour comprendre comment les caractéristiques personnelles des apprenants influencent l'apprentissage informel lié au travail

Quel que soit le lieu de travail ou la profession, certains travailleurs passent plus de temps à acquérir des connaissances de façon informelle et apprennent davantage que

PLAN D'ÉCHANGE DE CONNAISSANCES

d'autres. Il est nécessaire d'obtenir plus d'information sur ce qui motive un travailleur à chercher à apprendre davantage. Une grande partie de cette information existe peut-être déjà dans d'autres types de documentation. Le CSAMT pourrait jouer un rôle pour rassembler les chercheurs de ces autres domaines et ceux qui étudient l'apprentissage informel.

Plus d'information sur le lien entre environnement de travail et apprentissage informel

//// La nature de l'environnement de travail et son effet sur la qualité et la quantité de l'apprentissage informel lié au travail constituent une question importante. Si cette question a déjà été étudiée dans la documentation sur le comportement organisationnel, la gestion, etc., les résultats qui en ont été retirés doivent être reliés explicitement à la discussion sur l'apprentissage informel lié au travail. Un domaine clé de cette recherche pourrait se pencher sur le rôle de l'apprentissage informel dans la promotion d'une «organisation apprenante». Le CSAMT pourrait avoir un rôle à jouer pour combler cet écart disciplinaire.

Meilleure connaissance des outils d'évaluation de l'apprentissage informel et des environnements de travail

//// Présentement, peu de gens semblent être au courant des outils utilisés pour évaluer l'apprentissage informel, comme la MAIT. Il serait possible de développer ou d'utiliser les enseignements spécifiques tirés de l'apprentissage informel dans le cadre professionnel pour évaluer ce type d'apprentissage au sein d'une profession ou d'un groupe professionnel donné. L'évaluation du savoir d'un travailleur doit aussi être complétée par une évaluation de ce que fait l'organisation pour soutenir ou entraver l'acquisition de connaissances. La recherche visant à déceler des outils utiles provenant des domaines de la carrière, des RH et de l'ÉRA a peut-être besoin d'être élargie pour inclure ceux qui ont trait à l'«analyse des compétences professionnelles», l'«évaluation des compétences» ou l'«identification de la documentation de l'apprentissage».

//// Le CSAMT pourrait avoir un rôle à jouer pour élargir la recherche de listes supplémentaires, puis pour aider à faire connaître les outils d'évaluation de la personne et du milieu de travail existants et en démontrer l'utilité.

Étude de la manière dont l'apprentissage informel influe sur le niveau de satisfaction au travail, la fidélisation des travailleurs, le rendement et la productivité

//// On manque de données quantitatives entourant les effets de l'apprentissage informel sur la qualité de la vie professionnelle, le niveau de satisfaction et la fidélisation d'un travailleur, ainsi que sur la productivité de l'organisation. Là encore, d'autres domaines de documentation pourraient contenir de l'information pertinente, mais il faut établir un pont vers l'apprentissage informel. De plus, cette question doit être traitée en tenant compte des avis divergents des travailleurs et de la direction. Il peut exister de réels conflits pour déterminer qui retire les fruits de l'apprentissage informel lié au travail.

//// Afin d'offrir un aperçu plus holistique, le CSAMT peut jouer un rôle pour susciter des discussions sur ce thème entre les chercheurs se consacrant aux travailleurs et ceux qui se penchent sur la direction. On pourrait de même encourager la discussion et des mesures collaboratives entre le milieu des affaires et le milieu syndical. La recherche et la consultation auprès des intervenants ont soulevé la nécessité d'éliminer les «compartiments» et de favoriser une vision et des activités de soutien communes.

Options stratégiques dont disposerait le Canada pour faciliter la création d'une politique ou d'un cadre politique effectifs

//// Il est nécessaire de faire davantage pour découvrir comment différentes initiatives stratégiques adoptées dans d'autres parties du monde (par ex. : UE, Australie) pour soutenir l'apprentissage informel pourraient être adaptées au contexte canadien. Cette recherche contribuerait à élaborer des cadres politiques pour le Canada.

RÉFÉRENCES

- Abrami, P., Bernard, R., Wade, A., Schmid, R., Borokhovski, R. T., Surkes, M. et coll. (2006). *A review of e-learning in Canada : A rough sketch of the evidence, gaps and promising directions*. Montréal : Centre d'études sur l'apprentissage et la performance, Université Concordia.
- Agashae, Z. et Bratton, J. (2001). Leader-follower dynamics : developing a learning environment. *Journal of Workplace Learning*, 13(3), 89-102.
- Ardenghi, D. M., Roth, W.-M. et Pozzer-Ardenghi, L. (2007). Responsibility in dental praxis : An activity theoretical perspective. *Journal of Workplace Learning*, 19(4), 240-255.
- Bain, A. (2005). Constructing an artistic identity. *Work, Employment and Society*, 19(1), 25-47.
- Bamber, D. et Castka, P. (2006). Personality, organizational orientations and self-reported learning outcomes. *Journal of Workplace Learning*, 18(2), 20.
- Beckett, D. et Hager, P. (2002). *Life, work and learning : practice in postmodernity*. New York : Routledge.
- Bélanger, P. (2004). *Pharmaceutical and biotechnological industry case study*. Manuscrit non publié. Consulté le 13 juin 2008 sur <http://wall.oise.utotonto.ca/resources/BélangerPharmaReport2004.pdf>.
- Bélanger, P. et Larivière, M. (2005). *The dynamics of workplace learning in the knowledge economy : Organizational change, knowledge transfer and learning in the pharmaceutical and biotechnology industry*. Université du Québec à Montréal (UQAM). Consulté le 13 juin 2008 sur http://wallnetwork.ca/resources/Belanger-Lariviere_Workplace_Learning_june2005mtg.pdf.
- Bélanger, P. et Robitaille, M. (2008). *A Portrait of Work-related Learning in Quebec*. Ottawa : Work and Learning Knowledge Centre. Consulté le 12 juin 2008 sur www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/B4C0B1A0-51-AC-4650_86BE-5736942A0BDD/0/WorkplaceTraining_QuebecEN.pdf.
- Bélanger, P., Biron, E., Doray, P., Cloutier, S. et Meyer, O. (2006). *The socially structured possibility to pilot one's transition*. Toronto. Consulté le 13 juin 2008 sur www.wallnetwork.ca/resources/Bélanger_Transitions_WALL2006.pdf.
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses : Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56-67.
- Boutilier, D. (2008). 'Work Around' or 'Jerk Around'? : Social Injustice and the Creation of Information and misinformation in the Ontario Public Service Sector. Dans D. W. Livingstone, K. Mirchandani et P. H. Sawchuk (dir.), *The Future of Lifelong Learning and Work : Critical Perspectives* (p. 119-130). Rotterdam, Pays-Bas : Sense Publishers.
- Bratton, J. (2001). Why workers are reluctant learners : the case of the Canadian pulp and paper industry. *Journal of Workplace Learning*, 13(7/8), 333-343.
- Bratton, J. et Garrett-Petts, W. (2008). Art in the workplace : innovation and culture-based economic development in small cities. In D. Livingstone, K. Mirchandani et P. Sawchuk (dir.), *The future of lifelong learning and work : Critical perspectives* (p. 85-97). Rotterdam : Sense.
- Bratton, J., Mills, J. H., Pynch, T. et Sawchuk, P. (2004). *Workplace learning : A critical introduction*. Aurora, ON : Garamond Press.
- Butterwick, S., Jubas, K. et Liptrot, J. (2008). Lessons of gender politics from the centre and the fringes of the knowledge-based society. In D. Livingstone, K. Mirchandani et P. Sawchuk (dir.), *The future of lifelong learning and work : Critical perspectives* (p. 107-118). Rotterdam : Sense Publishers.
- Canadian Apprenticeship Forum (2006). *Apprenticeship – Building a skilled workforce for a strong bottom line*. Consulté le 8 octobre 2008 sur www.caf-fca.org/files/access/Return_On_Training_Investment-Employers_report.pdf.
- Carliner, S., Ally, M., Zhao, N., Bairstow, L., Khoury, S. et Johnston, L. (2006). *A review of the state of the field of workplace learning : What we know and what we need to know about competencies, diversity, e-learning, and human performance improvement*. Ottawa : Centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu de travail (CSAMT) du Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Carliner, S., Legassie, R., Belding, S., MacDonald, H., Ribeiro, O., Johnston, L. et coll. (2008). *Research moves into practice : a preliminary study of what training professionals read, hear, and perceive*. Manuscrit non publié.
- CÉT. (2004). *Learning at Work : Workplace appraisal of informal learning*. Winnipeg, Manitoba : Centre de l'éducation et du travail.

RÉFÉRENCES

- CÉT. (2006). *WILM (Workplace Informal Learning Matrix—MAIT (Matrice de l'apprentissage informel en milieu de travail))*. Consulté le 8 octobre 2008 sur www.wilm.ca.
- Church, K., Frazee, C., Panitch, M., Luciani, T. et Bowman, V. (2008). Doing disability at the bank : Discovering the work of informal learning/teaching done by disabled bank employees. In D. Livingstone, K. Mirchandani et P. Sawchuk (dir.), *The future of lifelong learning and work : Critical perspectives* (p. 147-153). Rotterdam : Sense.
- Clover, D. et Hall, B. (2000). *In search of social movement learning : The Growing Jobs for Living Project* (NALL Working Paper No. NALL-WP-18-2000). Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.
- CMEC. (2005). *Developing an adult education policy framework : Terminology, typology and best practices (Élaboration d'un cadre stratégique pour l'éducation des adultes : terminologie, typologie et meilleures pratiques)*. Ottawa : Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- CMEC. (2007). *Recognition of non-formal and informal learning (RNFIL) (La reconnaissance de la formation non formelle et informelle : rapport des activités provinciales et territoriales et vue d'ensemble pancanadien)*. Ottawa.
- Cole, M. (2004). The practice of developing practice : facilitating the capture and use of informal learning in the workplace. *Work Based Learning in Primary Care*, 2, 1-5.
- Cole, M. (2005). The exam first, the lesson afterwards : an exploration and celebration of the nature of informal learning. *Work Based Learning in Primary Care*, 3, 325-338.
- Colley, H., Hodkinson, P. et Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning : mapping the conceptual terrain. A Consultation Report*. Leeds : University of Leeds Lifelong Learning Institute.
- Colley, H., Hodkinson, P. et Malcolm, J. (2003a). *Informality and formality in learning : a report for the Learning and Skills Research Centre*. Londres : Learning and Skills Research Centre.
- Colley, H., Hodkinson, P. et Malcolm, J. (2003b). Understanding informality and formality in learning. *Adult learning*, 8-11 novembre.
- Commission européenne. (2001, 11 juillet 2007). *Communication : Making a European area of lifelong learning a reality (Communication : Réalisation d'un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie)*. Consulté le 10 octobre 2008 sur http://ec.europa.eu/education/policies/lll/lll_en.html.
- Cross, J. (2006, 14 août 2008). What is Informal Learning. *Informal Learning Blog* Consulté le 20 mai sur <http://informal.com/2006/05/20/what-is-informal-learning/>.
- Cross, J. (2007). *Informal learning : Rediscovering the natural pathways that inspire INNOVATION and PERFORMANCE*. New York : John Wiley et Sons.
- Davou, B. (2002). Unconscious processes influencing learning. *Psychodynamic Practice*, 8(3), 277-294.
- Dawson, M. (2008). *The Value of Informal Learning in the Workplace* (Case study). Consulté le 29 juillet 2008 sur www.partnershipsinlearning.ca/Formal_informal/text/Case%203_Elmsdale.pdf.
- Delage, B. (2002). *Results from the L'Enquête sur le travail indépendant in Canada (Résultats de l'Enquête sur le travail indépendant au Canada)*. (No. RH64-11/2001E). Hull, Québec : Développement des ressources humaines Canada.
- Delhi, K. et Fumia, D. (2002). *Teachers' informal learning, identity and contemporary education reform* (analyses d'information No. NALL-WP-56-2002). Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.
- Destré, G. et Nordman, C. (2002). Les effets de la formation informelle sur les gains : une comparaison sur données appariées françaises, marocaines et tunisiennes. *L'Actualité économique* 78(2), 179-205.
- English, L. (2002). Learning how they learn : International adult educators in the global sphere. *Journal of Studies in International Education*, 6(3), 230-248.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge. Dans F. Coffield (dir.), *The necessity of informal learning*. Policy Press.
- Fauconnier, G. et Turner, M. (2002). *The way we think : Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York : Basic Books.
- Fenwick, R. (2008). Workplace learning : emerging trends and new perspectives. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 17-26.
- Fenwick, T. (2001). Work knowing "On the Fly" : enterprise cultures and co-emergent epistemology. *Studies in Continuing Education*, 23(2), 243-259.
- Fenwick, T. (2006). Tidying the territory : questioning terms and purposes in work-learning research. *Journal of Workplace Learning*, 18(5), 266-278.
- Fitzgerald, R., Taylor, R. et La Valle, I. (2002). *National Adult Learning Survey (NALS) 2002*. Londres : National Centre for Social Research.
- Fuller, A., Ashton, D., Felstead, A., Unwin, L., Walters, S. et Quinn, M. (2003). *The Impact of Informal Learning at Work on Business Productivity*. Leicester, UK : University of Leicester, Centre For Labour Market Studies.
- Gairey, J., Ng, W., Martin, D. A. et Jackson, N. (2006). *The challenges of educating for equality in unions*. Consulté le 13 juin 2008 sur http://wallnetwork.ca/resources/jackson_Ng_Challenges_of_Educating_Equality2006.pdf.
- Garvin, D., Edmondson, A. et Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, (mars), 109-118.
- Gladwell, M. (2000). *The tipping point : How little things can make a big difference*. New York : Little, Brown and Company.

RÉFÉRENCES

- Goleman, D. (2008). *Emotional alchemy : How the mind can heal the heart*. Vancouver : Dalai Lama Centre for Peace Education.
- Gray, B. (2004). Informal learning in an online community of practice. *Journal of Distance Education*, 19(1), 20-35.
- Hicks, E., Bagg, R., Doyle, W. et Young, J. D. (2007). Canadian accountants : examining workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 19(2), 61-75.
- Hingel, A. J. (2005, 10-13 octobre 2005). *European development of new indicators in the field of Lifelong Learning*. Communication présentée à la 46th General Assembly of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Helsinki.
- Hodkinson, P. et Hodkinson, H. (2001). *Problems of measuring learning and attainment in the workplace : complexity, reflexivity and the localised nature of understanding*. Communication présentée à la Conference on Context, Power and Perspective : Confronting the Challenges to Improving Attainment in Learning at Work, University College, Northampton.
- Hughes, D. et Grant, M. (2007). *Learning and development outlook 2007 : Are we learning enough ?* Ottawa : Conference Board du Canada.
- Hunt, D. (1986). *Formal vs. informal mentoring : towards a framework*. Communication présentée à la First International Conference on Mentoring.
- Illeris, K. (2004). *Learning in Working Life*. Frederiksberg : Roskilde University Press.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning : Theory and Practice* (3rd Edition). New York : Routledge.
- Kazi, D. (2008). *The interconnectedness of formal and informal training* (Case Study). Consulté le 29 juillet 2008 sur www.partnershipslearning.ca/Formal_informal/text/Case%204_Highliner.pdf.
- Kennedy, M. (2008). *Fish Plant Workers Responding to Globalization in North Sydney, Cape Breton*. Consulté le 29 juillet 2008 sur www.partnershipslearning.ca/formal_informal/text/case/%207_Clearwater.pdf.
- Kercel, S. W., Reber, A. S. et Manges, W. W. (2005). Some Radical Implications of Bach-Y-Rita's Discoveries. *Journal of Integrative Neuroscience*, 4(4), 561-565.
- Kim, K., Collins Hagedorn, M., Willaimson, J. et Chapman, C. (2004). *Participation in adult education and lifelong learning : 2000-01*. Washington, DC : U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Kleiner, B., Carver, P., Hagedorn, M. et Chapman, C. (2005). *Participation in adult education for work-related reasons : 2002-03* (statistical analysis report No. NCES 2006-040). Washington, D.C. : U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- La Valle, I. et Blake, M. (2001). *National adult learning survey*. Londres : DIES.
- Labour Education Centre. (2007). *Integrating equity, addressing barriers : Innovative learning practices by unions (Pour intégrer les questions d'équité et lever les barrières : Pratiques éducatives novatrices des syndicats)*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Laiken, M., Edge, K., Friedman, S. et West, K. (2001). *From informal to organizational learning in the post-industrial workplace*. (No. NALL-WP-29-2001). Toronto : OISE.
- Le Maistre, C. et Paré, A. (2004). Learning in two communities : The challenge for universities and workplaces. *Journal of Workplace Learning*, 16(1/2), 46-52.
- Le Maistre, C., Boudreau, S. et Paré, A. (2006). Mentor or evaluator? Assisting and assessing newcomers to the professions. *Journal of Workplace Learning*, 18(6), 344-354.
- Lee, Y. J. et Roth, W. M. (2005). The (unlikely) trajectory of learning in a salmon hatchery. *Journal of Workplace Learning*, 17(4), 243-254.
- Lee, Y. J. et Roth, W. M. (2006). Learning about workplace learning and expertise from Jack : A discourse analytic study. *Journal of Workplace Learning*, 18(4), 205-219.
- Livingstone, D. et Scholtz, A. (2004). *Codebook : National Survey of Work and Lifelong Learning*. Consulté le 7 octobre 2008 sur <http://wall.oise.utoronto.ca/resources/wallcodebook.pdf>.
- Livingstone, D. (2001, 10 juillet 2008). Adults' Informal Learning : Definitions, findings, gaps and future research. *NALL Working Papers*, sur www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/21adultsifnormallearning.htm.
- Livingstone, D. (2005). Expanding Conception of Work and Learning : Recent Research and Policy Implications. Dans N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood et D. Livingstone (dir.), *International Handbook of Educational Policy* (p. 2-19). New York : Springer.
- Livingstone, D. (2008). Mapping the field of lifelong (formal and informal) learning and (paid and unpaid) work. Dans D. Livingstone, K. Mirchandani et P. Sawchuk (dir.), *The future of lifelong learning and work : Critical perspectives* (p. 13-26). Rotterdam : Sense Publishers.
- Livingstone, D. et Raykov, M. (2005). Union Influence on Worker Education and Training in Canada in Tough Times. *Just Labour*, 5 (hiver 2005), 50-64.
- Livingstone, D. et Raykov, M. (2008). Workers' power and intentional learning among non-managerial workers : A 2004 benchmark survey [Electronic Version]. *Relations Industrielles/Industrial Relations*. Consulté le 28 juillet 2008 sur www.entrepreneur.com/tradejournals/article/178482663_4.html.
- Livingstone, D. et Scholtz, A. (2006). *Work and lifelong learning in Canada : Basic findings of the 2004 WALL Survey*. Consulté le 12 juillet 2008 sur www.wallnetwork.ca.

RÉFÉRENCES

- Livingstone, D. et Stowe, S. (2007). Work time and learning activities of the continuously employed : A longitudinal analysis, 1998-2004. *Journal of Workplace Learning*, 19(1), 17-31.
- Lohman. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141-156.
- Lowenstein, M. et Spletzer, J. (1999). Formal and informal training : Evidence from the NLSY. *Research in Labor Economics*, 18, 402-438.
- Luciani, T. (2001). *Second NALL bibliography on information and non-formal learning*. NALL working paper. Toronto : OISE.
- Macneil, C. (2001). The supervisor as a facilitator of informal learning in work teams. *Journal of Workplace Learning*, 13(6), 8.
- Maitra, S. et Shan, H. (2007). Transgressive vs conformative : Immigrant women learning at contingent work. *Journal of Workplace Learning*, 19(5), 286-295.
- Marsick, V. et Watkins, K. (2001). Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25-34.
- Marsick, V., Volpe, F. M., Brooks, A., Cseh, M., Lovin, B. K., Vernon, S., et coll. (2000, 8-12 mars 2000). *Meeting the informal learning challenges of the free agent learner : Drawing insights from research-based lessons learned*. Communication présentée à la Academy of Human Resource Development Conference, Raleigh-Durham, Caroline du Nord.
- Millar, R. (2005). *How do workers really learn? Informal and secretive learning in the workplace*. Communication présentée à la Future of Lifelong Learning and Work Conference, 20-22 juin 2005. Consulté le 17 juin 2008 sur www.lifelong.oise.utoronto.ca/papers/rmillarpaper.pdf.
- Mirchandani, K., Ng, R., Colomo-Moya, N., Maitra, S., Rawlings, T., Siddiqui, K. et coll. (2008). The Paradox of Training and Learning in a Culture of Contingency. Dans D. W. Livingstone, K. Mirchandani et P. H. Sawchuk (dir.), *The Future of lifelong learning and work* (p. 171-184). Rotterdam, Pays-Bas : Sense Publishers.
- Mitchell, L. et Livingstone, D. W. (2002). "All on your own time" : Informal learning practices of bank branch workers. Toronto : OISE.
- Murray, D. et Bloom, M. (2000). *Solutions for employers : Effective strategies for using learning technologies in the workplace* : Conference Board du Canada.
- Opengart, R. et Short, D. C. (2002). Free agent learners : the new career model and its impact on human resource development. *International Journal of Lifelong Education*, 21(3), 220-233.
- Peters, V. (2004). *Working and training : First results of the 2003 Adult Education and Training Survey*. (Travail et formation : premiers résultats de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes). Ottawa : Statistique Canada.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York : Doubleday.
- Pulichino, J. (2006). *Future directions in e-learning research report 2006* : The eLearning Guild. Consulté le 28 mai 2008 sur www.elearningguild.com/pdf/1/apr06-futuredirections.pdf.
- Rogers, A. (2008). Informal learning and literacy. In B. V. Street et H. N. H (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2^e ed., p. 133-144). New York : Springer.
- Rothwell, W. (2002). *The workplace learner : How to align training initiatives with individual learning competencies*. New York : American Management Association.
- Rubenson, K. (2007). *Determinants of formal and informal Canadian adult learning (Déterminants de l'apprentissage informel, structuré ou non, chez les adultes canadiens)*. Ottawa : Direction de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et recherche, Ressources humaines et Développement social Canada.
- Rubenson, K., Desjardin, R. et Yoon, E. S. (2007). *Adult learning in Canada : A comparative perspective. Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey (Apprentissage par les adultes au Canada : une perspective comparative : résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes)* (No. 89-552-MIE—No.17). Ottawa : Statistique Canada.
- Sawchuk, P. (2008). Theories and methods for research on informal learning and work : towards cross-fertilization. *Studies in Continuing Education*, 30(1), 1-16.
- Schugurensky, D. (2006). "This is our school of citizenship" : Informal learning in local democracy. Dans Z. Bekerman, N. Burbules et D. Silverman-Keller (dir.), *Learning in places : The informal education reader* (p. 163-182). New York : Peter Lang.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York : Doubleday.
- Schragge, E., Jordan, S., Hanley, J., Posner, L., Luciano, M. et Baltodano, C. (2004). *Learning to resist-Immigrant workers experiences* (Project Paper). Consulté le 13 juin 2008 sur http://wall.oise.utoronto.ca/resources_Schragge_Immworkersresist2004.pdf.
- Simkins, T. (1977). *Non-formal education and development : Some critical Issues*. Manchester : University of Manchester.
- Skule, S. (2004). Learning conditions at work : A framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 8-20.

RÉFÉRENCES

- Smaller, H., Clark, R., Hart, D., Livingstone, D. et Noormohamed, Z. (2000). *Teacher learning, informal and formal : Results of a Canadian Teachers' Federation Survey* (No. NALL-WP-14-2000). Toronto : OISE.
- Solomon, N., Boud, D. et Rooney, D. (2006). The in-between : exposing everyday learning at work. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 3-13.
- Spencer, B. (1996). *Labour education for 2001*. Communication présentée à la Adult Education Research Conference, Floride.
- Stern, E. et Sommerlad, E. (1999). *Workplace learning, culture and performance* : Institute of Personnel and Development.
- Straka, G. A. (2004). *Informal learning : genealogy, concepts, antagonism and questions*. Brême : Institut Technik und Bildung.
- Stratton, M. et Jackson, T. (2001). *Knowledge collisions : Perspectives from CED practitioners working with women* (No. NALL-WP-42-2001). Toronto : OISE.
- Tarc, P., Smaller, H. et Antonelli, F. (2006). *Illuminating Teachers' Informal Learning : Shaping Professional Development and Schooling Reform*.
- Taylor, J. (2001). *Union learning : Canadian labour education in the twentieth century*. Toronto : Thompson Educational Publications.
- Taylor, K. et Lamoreaux, A. (2008). Teaching with the brain in mind. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 49-59.
- Taylor, M. (2006). Informal adult learning and everyday literacy practices. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 500-509.
- Taylor, M. (2008). *The interplay between formal and informal learning for low skilled workers*. Consulté le 10 juin 2008 sur www.partnershipslearning.ca/Formal_informal/Formal_informal.html.
- Taylor, M., Evans, K. et Mohamed, A. (2008). *The value of formal and informal training for workers with low literacy : Exploring experiences in Canada and the United Kingdom*. Ottawa : Partnerships for Learning.
- Unwin, V. (2008). *Case 6 : The synergy of formal and informal training in the workplace* [version électronique]. Consulté le 6 août 2008 sur www.nald.ca/library/research/interplay/case6/cover.htm.
- Wang, L. (2006). *Access to professional communities of practice : Communication barrier of highly qualified immigrant professionals in Winnipeg, Manitoba, Canada*. Université du Manitoba, Winnipeg.
- White, J., Armstrong, H., Armstrong, P., Bourgeault, I., Choiniere, J. et Mykhalovskiy, E. (2000). The impact of managed care on nurses' workplace learning and teaching. *Nursing Inquiry*, 7, 74-84.
- White, N. (2008). *What can be learnt on quality and innovation from the world of informal learning?* Communication présentée au European Forum on Quality and Innovation in Learning, Lisbonne.
- Wihak, C. (2006). Learning to learn culture : The experiences of sojourners in Nunavut. *Canadian and International Education*, 35(1), 46-62.
- Wihak, C. (2007). Prior Learning Assessment et Recognition in Canadian universities : View from the web. *Canadian Journal of Higher Education*, 37, 95-112.

ANNEXE A

MÉTHODE DE RECHERCHE

LA DEMANDE DE PROPOSITION (DP) PRÉCISAIT QUE LE RAPPORT DE SYNTHÈSE DE RECHERCHE S'APPUIERAIT SUR UNE ANALYSE DOCUMENTAIRE ET LA CONSULTATION D'EXPERTS ET D'INTERVENANTS, PARMIS LESQUELS DES ENTREPRISES, DES SYNDICATS, DES ÉDUCATEURS, DES CHERCHEURS ET DES FORMATEURS COMMUNAUTAIRES. UN COMITÉ CONSULTATIF DE RECHERCHE, FORMÉ DE MEMBRES DES PRINCIPALES PARTIES INTÉRESSÉES, A REVU LA MÉTHODE DE RECHERCHE PROPOSÉE. CE COMITÉ A ÉTÉ CONSULTÉ SUR DES DÉCISIONS MAJEURES QUI INFLUENÇAIENT LA DIRECTION ET LA CONCEPTION DE LA RECHERCHE.

Analyse documentaire

Stratégie de recherche

//// Comme le décrivait la proposition de CAPLA en réponse à la DP du CSAMT, l'analyse documentaire a été réalisée à partir de bases de données électroniques existantes, incluant Academic Search Premier, CBCA et ERIC. Pour la mener à bien, les termes «*informal*», «*learning*», «*work*» et «*Canada*» ont été associés en utilisant des opérateurs booléens dans les champs des moteurs de recherche. Reconnaissant l'existence d'un travail de synthèse préalable, la recherche a été confinée aux articles publiés depuis 2000. De plus, les revues sur l'éducation des adultes et les études supérieures, comme celles qui figurent sur le site Web du Work et Learning Network (www.wln.ualberta.ca/resourcesJ.htm) ont été consultées individuellement.

//// Reconnaissant que de nombreux documents sont publiés au Canada par des organisations à but non lucratif ou des organismes gouvernementaux, la recherche a été élargie au Web. Par exemple, le site Web du réseau WALL à l'OISE (<http://www.wallnetwork.ca/resources/workingpapers.htm>, en anglais) contient de nombreux rapports de recherche actuels et pertinents, tout comme le propre site Web du CCA (www.ccl-cca.ca). De même, le Centre de l'éducation et du travail du Manitoba a publié récemment une recherche sur l'apprentissage informel au travail (www.cewca.org/index). La Base de données en alphabétisation des adultes contient, elle, plusieurs études sur l'apprentissage informel chez les travailleurs ayant un faible niveau d'instruction. Le Conference Board du Canada, l'OCDE et certains pays membres de l'UE et des organismes affiliés à la Commission européenne ont également publié des rapports pertinents sur l'apprentissage en milieu de travail.

//// Afin de localiser toute documentation en français sur ce sujet, nous avons utilisé comme termes de recherche «*apprentissage informel*» et «*travail*». Ces termes n'ont généré aucun résultat sur Academic Search Premier, CBCA, et ERIC et nous ne sommes pas parvenus non plus à localiser ou à consulter des bases de données équivalentes en français. Nous avons trouvé plusieurs articles en français en utilisant les mêmes termes de recherche sur *Google Scholar*, mais ils n'étaient pas tout à fait pertinents pour notre recherche. Nous avons aussi consulté la bibliographie du récent rapport du CSAMT sur l'apprentissage lié au travail au Québec (Bélanger et Robitaille, 2008) pour vérifier s'il contenait des références récentes en français sur l'apprentissage informel.

//// Avec les termes de recherche «*informal learning*» et «*apprentissage informel*», nous avons délibérément exclu la documentation connexe qui serait apparue en utilisant des termes de recherche tels que «*action learning*», «*apprenticeship*», «*communities of practice*», «*coaching*», «*experiential learning*», «*incidental learning*», «*implicit learning*», «*mentoring*», «*observational learning*», «*on-the-job learning*», «*self-directed learning*», ou «*tacit learning*». Chacun de ces termes est associé à une documentation volumineuse (cf. Kolb et bibliographies de Kolb sur la recherche dans le domaine de l'apprentissage par l'expérience à www.learningfromexperience.com, en anglais). L'examen et l'intégration des éléments tirés d'une recherche aussi élargie sortaient des limites du cadre imposé par le temps et des ressources dont nous disposions pour réaliser ce projet.

//// Pour les besoins de cette recherche, il était entendu que la locution «*lié au travail*» référerait au travail rémunéré et au

travail syndical, non au travail bénévole ou aux tâches ménagères. Il est important de faire cette distinction, puisque le terme «travail» a une connotation différente de celle de l'étude WALL, le grand projet canadien sur le sujet à ce jour (Livingstone, 2001). Cette interprétation a été confirmée par le comité consultatif de recherche avant de procéder à l'analyse documentaire.

Période couverte

//// Compte tenu des délais serrés pour mener à bien ce projet, nous avons circonscrit l'analyse documentaire aux publications actuelles et à la période 2000-2008, puisque la documentation antérieure avait déjà été examinée dans les travaux de synthèse existants (Colley, Hodgkinson et Malcolm, 2003a; Livingstone, 2001) et les projets de recherche (voir, par exemple, Luciani [2001]).

Consultation des intervenants

//// Notre intention, en consultant les intervenants, était :

- d'obtenir leur avis sur les résultats de l'analyse documentaire;
- de compléter l'analyse documentaire en sollicitant de l'information sur des ressources ou pratiques supplémentaires, les enjeux importants dans le domaine et des exemples de pratiques novatrices ou exemplaires qui pourraient être documentées dans le rapport.

//// Notre proposition stipulait que nous enverrions par courriel à 100 intervenants au plus un lien vers une enquête électronique, et que nous effectuerions des appels de suivi auprès de 20 personnes. La tâche, initialement, consistait à relever les «catégories» d'intervenants et à trouver 100 personnes au sein de ces catégories, auxquelles nous nous adresserions pour leur proposer de participer à l'enquête. Il s'agissait d'un défi certain, étant donné que le monde du travail est tellement vaste et inclut tellement de types d'entreprises, d'organismes et d'associations différents, qui représentent tant le milieu des affaires que le milieu syndical.

//// L'équipe du projet a élaboré une matrice, qui comprenait les catégories d'intervenants suivantes :

- industrie et entreprises;
- syndicats;
- groupes et associations professionnelles (groupes professionnels, associations professionnelles, organismes de certification);
- facilitateurs (entreprises et organismes de formation; spécialistes de l'ÉRA sur le terrain, conseillers d'orientation et conseillers en emploi; organismes de services aux immigrants, etc.);
- chercheurs.

//// Nous avons également dressé une liste de personnes susceptibles de participer à l'enquête et de celles qui pourraient fournir d'autres noms possibles pour l'enquête. Le CSAMT et le comité consultatif nous ont fait part de leurs commentaires et nous ont donné d'autres noms et coordonnées de répondants potentiels.

//// L'enquête préliminaire a été soumise au comité consultatif et au CSAMT, et le comité a suggéré quelques modifications à y apporter. Ensuite, le CSAMT a suggéré que nous révisions l'enquête, en particulier pour les entreprises, en réduisant le nombre de questions tout en faisant en sorte que plusieurs questions soient suffisamment proches pour que les données rassemblées soient composites. Les quatre versions finales de l'enquête électronique étaient les suivantes :

- industries/entreprises et syndicats;
- groupes/associations professionnelles;
- facilitateurs;
- chercheurs.

//// L'enquête s'effectuait en 10 à 15 minutes, selon la profondeur des réponses aux questions ouvertes. Les gens pouvaient y répondre de façon anonyme mais étaient invités à fournir leurs coordonnées à la fin s'ils souhaitaient être contactés par téléphone pour un entretien de suivi.

//// Plus de 100 invitations ont été envoyées directement par le coordinateur du projet, suivies d'un courriel de rappel accompagné du lien vers l'enquête en ligne. Nous avons utilisé SurveyMonkey pour l'enquête en ligne et nous avons demandé aux répondants d'y répondre dans les sept jours. Un courriel de rappel a été envoyé une semaine plus tard avec un nouveau lien vers l'enquête.

//// Plusieurs personnes ont accepté d'envoyer l'invitation directement aux personnes qu'elles connaissaient pour leur proposer de participer, mais en raison des politiques organisationnelles, elles n'ont pas été en mesure de nous communiquer leurs coordonnées. Par conséquent, nous ne disposons pas des noms et coordonnées des 20-30 personnes supplémentaires que nous avons rejointes par ce biais.

//// Nous avons effectué au besoin des appels de suivi auprès de gens ayant communiqué leurs coordonnées pour clarifier ou peaufiner les réponses à l'enquête, afin de vérifier que nous avions bien saisi la nature de la pratique d'apprentissage informel indiquée et sa justification.

ANNEXE A

MÉTHODE DE RECHERCHE

//// Le tableau ci-dessous résume les entretiens de consultation réalisés auprès des intervenants en date du 31 août 2008.

Catégorie d'intervenants	Questionnaires envoyés	Réponses
Anglais		
Entreprises/Industries	29	18
Syndicats	17	3
Associations/groupes professionnels	15	7
Facilitateurs	27	14
Chercheurs	15	10
Comité consultatif	7	7
Total	110	59

//// Il est important de souligner qu'il existe un certain chevauchement parmi plusieurs «catégories» de répondants. Par exemple, une personne qui a répondu dans la catégorie des facilitateurs a aussi soumis des renseignements sur l'entreprise dont elle était propriétaire. Les groupes et associations ont souvent soumis des renseignements relatifs aux entreprises ou aux organisations qu'ils représentaient.

//// Le taux de participation pour les questionnaires a été de 54 %, ce qui est très positif pour ce type d'enquête. Comme le début du projet a été reporté à avril 2008, la consultation n'a eu lieu que fin juin, début juillet, ce qui était loin d'être une période idéale pour accomplir cette phase du projet rapidement. Le taux de réponse élevé malgré la période inopportune semble témoigner de l'intérêt des intervenants dans ce domaine.

//// Nous reconnaissons que le nombre limité d'intervenants consultés ne fournit pas une réponse statistiquement valide ni ne peut être considéré représentatif du milieu de travail canadien et de ses nombreuses ramifications. Les noms avancés pour effectuer l'enquête étaient associés au CSAMT ou à d'autres réseaux de projets déjà impliqués dans la promotion de l'éducation permanente et de l'apprentissage embrassant tous les aspects de la vie; leur intérêt est

donc probablement plus marqué que dans l'ensemble du monde du travail au Canada. C'est pourquoi nous avons évité d'inclure dans le corps du rapport des données quantitatives concernant les réponses obtenues dans le cadre de la consultation des intervenants. Cela aurait en effet rendu la validité de l'information quelque peu fallacieuse.

//// Les consultations ont par contre permis de recueillir l'avis d'un échantillon de personnes dans différents milieux de travail, notamment sur les points suivants :

- si les personnes contactées avaient déjà réfléchi au sujet ou s'y intéressaient suffisamment pour développer un peu leurs réponses. Par exemple, un grand nombre de personnes n'ont répondu qu'aux questions offrant déjà plusieurs choix mais pas aux questions ouvertes;
- des termes, pratiques, défis et recommandations supplémentaires expliquant quelle serait la place, d'après eux, de l'apprentissage informel dans le continuum d'apprentissage;
- certains cas ou exemples potentiels à utiliser au cours des discussions sur l'échange de connaissances, surtout en ce qui a trait à la façon dont l'apprentissage informel est perçu dans le continuum d'apprentissage, ainsi que la valeur de l'apprentissage informel et des exemples spécifiques montrant comment il peut être encouragé et reconnu dans le cadre du travail.