

La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : recension des écrits, des pratiques et des enjeux

**Rapport de recherche
présenté au
Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale
et de la Famille**

par

Paul Bélanger, CIRDEP-UQAM
Ginette Legault, Chaire en gestion des compétences, ÉSG
Daniel Beaupré, Chaire en gestion des compétences, ÉSG
Brigitte Voyer, CIRDEP-UQAM
Mélanie Trottier, Chaire en gestion des compétences, ÉSG

*Étude réalisée avec l'appui du Fonds national de formation de la main-d'oeuvre
Décembre 2004*

TABLE DES MATIÈRES

1. Rappel du mandat	2
1.1 Appel d'offre et mandat de recherche de l'équipe CIRDEP - Chaire en gestion des compétences	2
1.2 Objectifs de la recherche	2
2. Présentation de la démarche d'analyse	4
2.1 Cadre conceptuel	4
2.2 Démarche méthodologique	9
3. Formation qualifiante et transférable : clarification de la notion et redéfinition des composantes	11
3.1 Contexte du recours à la locution formation qualifiante et transférable	11
3.2 Redéfinition de la formation qualifiante et transférable	11
3.3 Proposition d'une définition conceptuelle	29
4. Nouveau contexte de la formation en entreprise	30
4.1 Transformation des modes de production et enjeux de flexibilité interne ou externe	30
4.2 Passage d'une logique d'offre de formation à une logique de demande	31
5. Les enjeux	33
5.1 La gestion des compétences ou par les compétences : le passage obligé vers une formation qualifiante et transférable?	33
5.2 L'organisation qualifiante et/ou apprenante	35
5.3 La transférabilité des apprentissages dans l'action et la transférabilité des qualifications	37
5.4 Les mécanismes de reconnaissance des compétences	40
5.5 L'importance d'investir ou non en formation	48
5.6 Les pratiques et stratégies éducatives	50
6. Formation en milieu de travail : modèles et indicateurs	52
6.1 Modèles, pratiques et politiques de la formation en milieu de travail	52
6.2 Définition opérationnelle et indicateurs d'intrants et de bénéfices de la formation qualifiante et transférable	60
6.3 Prospectives : quelques perspectives de réflexion	64
7. ANNEXES	
7.1 Annexe A – Liste des figures et des tableaux.....	68
7.2 Annexe B – Bibliographie	69
7.3 Annexe C – Mots clés – recherche documentaire	81
7.4 Annexe D – Base de données pour recherche documentaire	85
7.5 Annexe E – Fiche de lecture	87
7.6 Annexe F – Tableau de consignation des informations recueillies	89
7.7 Annexe G – Corpus documentaire	106
7.8 Annexe H – Grille d'entrevue	107

1. Rappel du mandat

1.1 Appel d'offre et mandat de recherche de l'équipe CIRDEP-Chaire en gestion des compétences

En 2003, la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) faisait un appel d'offre auprès de chercheurs pour obtenir une analyse commentée de la documentation relative à la formation qualifiante et transférable, notion inscrite à la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* (loi 90) dont la clarification et l'opérationnalisation s'avéraient nécessaires.

Dans une première lecture de la situation, l'équipe CIRDEP-Chaire en gestion des compétences a constaté l'imprécision de la notion. L'une des ambiguïtés relatives à cette notion relève de la complexité des termes « formation qualifiante » et « transférabilité », lesquels couvrent plusieurs dimensions. C'est donc dans une perspective très large que la problématique de la formation qualifiante et transférable est envisagée, une perspective qui permet d'appréhender la question étudiée autant sous l'angle de la demande de formation que sous celui des diverses réponses possibles.

Les assises de l'idée de la formation qualifiante et transférable se trouvent à la fois dans l'évolution récente du système d'éducation du Québec, dans les débats et réclamations survenus au cours des vingt dernières années, dans la réalité des milieux de travail et dans la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*. L'équipe CIRDEP-Chaire en gestion des compétences a choisi d'aborder la question de la formation qualifiante et transférable de façon à assurer une articulation entre les réalités éducatives et celles du travail, tout en considérant les milieux du travail comme des instances dynamiques soumises autant aux impératifs économiques, sociaux, et politiques qu'aux impératifs externes et internes aux entreprises.

C'est donc dans une perspective large de la formation continue, avec un souci d'en articuler les composantes éducatives et économiques et avec une préoccupation forte à l'égard de la dynamique des relations du travail, que l'équipe CIRDEP-Chaire en gestion des compétences a répondu à l'appel d'offre de la CPMT.

1.2 Objectifs de la recherche ¹

L'objectif principal de cette recherche consistait : à **proposer une analyse-synthèse de la documentation sur la notion de formation qualifiante et transférable, à identifier des pratiques qui y sont reliées et à soulever les principaux enjeux qui y sont associés en vue de contribuer à son développement dans le contexte actuel de l'évolution du travail au Québec.**

¹ Nous remercions tous les étudiants, toutes les étudiantes qui ont collaboré au projet : Louis Bastiand, Nicolas Fernandez, Chiraz Guedda, Christine Lalonde ainsi que Diane Fournier et Mustapha Majdoubi.

Plus précisément, notre étude visait quatre (4) objectifs spécifiques:

1. **recenser la documentation théorique, empirique et normative** relative à la notion de formation qualifiante et transférable reliée au travail et **recueillir des informations factuelles** issues des milieux d'intervention et de pratique ;
2. **clarifier le champ conceptuel**, c'est-à-dire **définir et caractériser le concept** de formation qualifiante et transférable et les notions connexes ;
3. **dégager les enjeux, les pratiques et les éléments contextuels** sous-jacents à l'utilisation du concept de formation qualifiante et transférable et des notions connexes et ce, à **quatre (4) niveaux d'analyse** :
 - environnement social, politique et économique²,
 - environnement externe à l'organisation (marché du travail, associations et corporations professionnelles, comités sectoriels, organismes de certification, institutions publiques et écoles privées de formation),
 - environnement interne de l'organisation (gestion des ressources humaines et relations du travail),
 - individus.
4. proposer une **définition opérationnelle, pour le monde du travail et les organismes qui y interviennent**. Cette définition devra comprendre les éléments constitutifs de la notion de formation qualifiante et transférable ainsi que des critères d'évaluation pouvant éventuellement mener à l'élaboration d'outils d'analyse et d'un système de veille des pratiques et des politiques organisationnelles de formation.

² Dans les pages suivantes, ce niveau d'analyse sera intégré à celui de l'environnement externe afin de ne pas créer de redondance dans la présentation de l'analyse puisque les enjeux politique, légal, économique et social se situent nécessairement dans l'environnement externe des entreprises. Le lecteur retrouvera dans ce rapport, les trois niveaux d'analyse suivants : macro, méso et micro.

2. Présentation de la démarche d'analyse

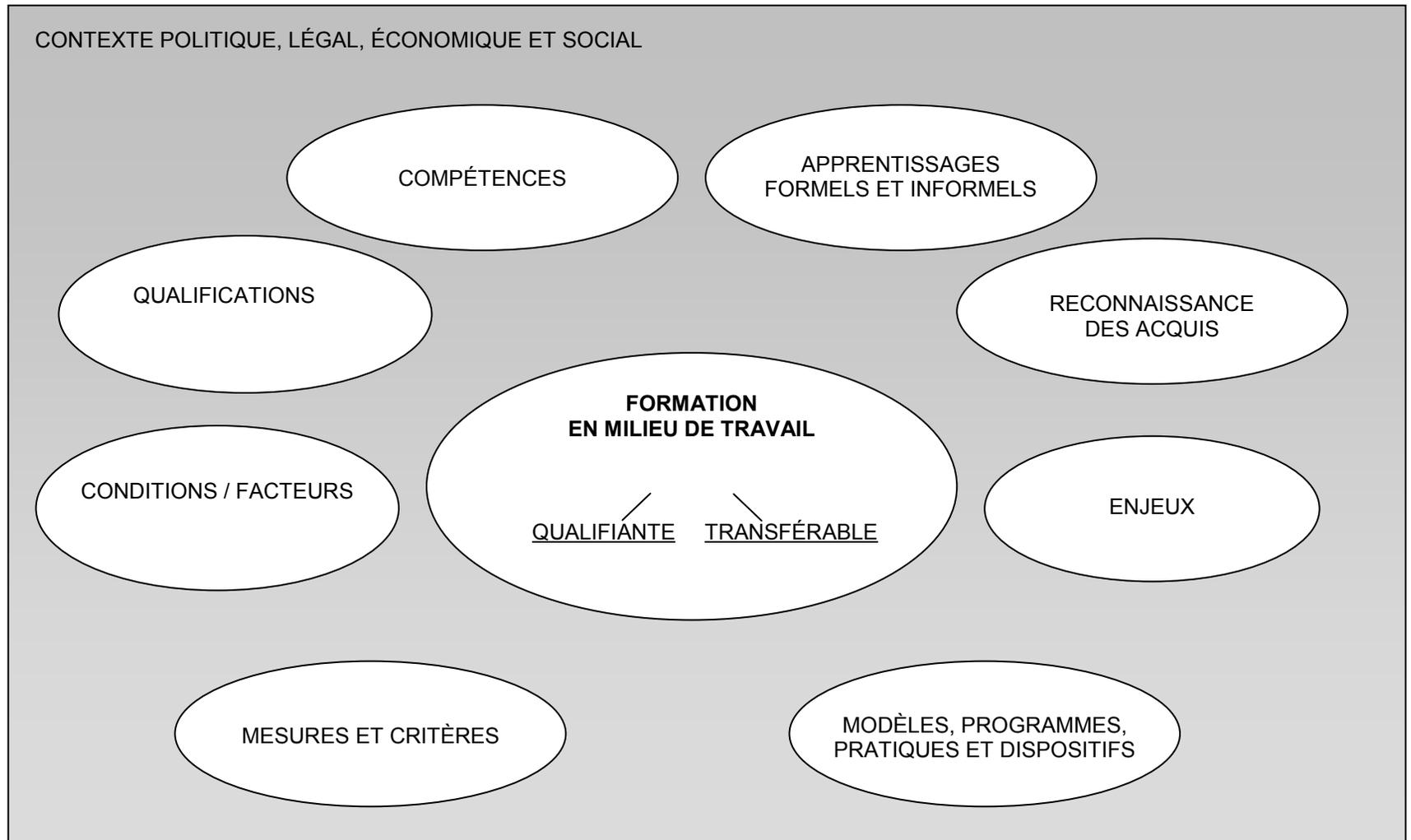
2.1 Cadre conceptuel

La recherche que nous avons menée s'inscrit au carrefour des domaines d'étude de la gestion des ressources humaines et des relations du travail, de la sociologie du travail et de la formation des adultes, incluant la formation professionnelle continue.

Pour procéder à une analyse, plusieurs approches sont possibles. Après avoir constaté la diversité et l'ambivalence des contributions scientifiques au sujet des notions de « formation qualifiante » et de « transférabilité », tant sur le plan théorique qu'empirique, nous avons exploré le champ sémantique plus large dans lequel évolue la notion de formation qualifiante et transférable. Dès lors, nous avons différencié les notions de formation, de qualification et de transférabilité et avons inclus certains termes corollaires, en gardant à l'esprit l'objectif d'arriver à une compréhension globale de cette notion.

Grâce à un premier survol des écrits scientifiques, un cadre conceptuel, présenté à la figure 1, a été établi. Précisons que ce cadre d'analyse est demeuré « ouvert », ce qui signifie que nous étions toujours enclins à le modifier au fur et à mesure des lectures et des analyses pour y intégrer de nouvelles dimensions pouvant surgir au fil des travaux.

Figure 1
CADRE CONCEPTUEL



Ce cadre conceptuel situe au départ la notion de « formation en milieu de travail », qui se veut qualifiante et transférable (au centre de la figure) et identifie les notions connexes que nous avons placées autour d'elle. Voyons tour à tour ces différentes notions.

La notion de *formation qualifiante et transférable* constitue le noyau de l'étude. La *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* (loi 90) fournit des définitions³ à chacun des termes qui la composent : celles-ci sont toutefois jugées aujourd'hui trop imprécises. Il existe un besoin de clarifier, d'approfondir et d'opérationnaliser ce terme, ce que vise la présente recherche. Il fallait définir les différentes réalités que pouvaient recouvrir les deux termes « formation » et « transférabilité ».

Formation

Le concept de « formation » comporte de multiples dimensions (Legendre, 1993); quatre (4) d'entre elles sont essentielles à distinguer pour notre étude.

- *Dimension 1 (D1)*: Le terme formation désigne l'intervention de formation (ex. : « Je vais donner une formation sur... ») qu'on nomme en formation initiale traditionnelle l'enseignement (le *teaching*) et qui, en formation reliée au travail, peut prendre plusieurs formes telles que la formation présentielle, le mentorat ou le *coaching*, le soutien à l'autoformation et autres formes d'actions éducatives permettant aux sujets d'apprendre et d'acquérir des compétences et des savoirs.
- *Dimension 2 (D2)*: La formation correspond à l'apprentissage (*learning*), c'est-à-dire au processus (ex. : « Je suis en formation ») par lequel une personne ou un groupe s'approprié une compétence ou des savoirs. Il peut s'agir d'un processus formel (structuré) ou informel.
- *Dimension 3 (D3)*: La formation peut aussi renvoyer à la résultante du processus d'apprentissage, soit les compétences maîtrisées (ex. : « J'ai une formation d'opératrice »). La formation est alors un objet approprié. Les traces de ce résultat se retrouvent dans l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un individu, soit dans les compétences acquises.
- *Dimension 4 (D4)*: La formation correspond également à la mobilisation des compétences dans l'action concrète (ex. : « C'est une personne vraiment bien formée »). On la voit dans « l'agir » d'une personne ou dans ses gestes. Elle a comme spécificité d'être déployée « en contexte » dans la vie quotidienne (ex. : une compétence à écrire qui rend autant apte à rédiger un texte journalistique qu'un procès-verbal).

Formation et transférabilité

La transférabilité de la formation signifie tant la mobilisation ou le transfert des savoir-faire dans l'action (ce qui correspond à la quatrième dimension) que la possibilité de transfert des compétences acquises d'une situation à une autre ou d'un milieu à un autre. Et cela, même si tout un domaine des écrits scientifiques porte sur le processus de transmission de savoirs d'une personne à une autre (première dimension), c'est-à-dire sur les aspects proprement pédagogiques ou andragogiques du transfert. C'est donc dire que notre étude de la transférabilité ne porte pas sur la transaction éducative, mais sur la reconnaissance et la validation des compétences pour fins de mobilité.

Formation en milieu de travail

Puisque notre étude porte sur la formation en milieu de travail, nous avons limité notre effort d'investigation au milieu ou environnement de travail employé ici au sens de l'organisation dans laquelle œuvre un individu.

Compte tenu de son caractère exploratoire et en raison du contexte particulier de la recherche (application de la loi 90), l'étude s'intéresse à la formation dans les entreprises privées, publiques ou collectives de petite, moyenne ou grande taille, produisant des biens ou services. L'étude ne s'intéresse donc pas directement aux entreprises d'insertion dont la mission première consiste en l'accompagnement, la formation et le soutien aux personnes en situation d'exclusion sociale et professionnelle et aux demandeurs d'emploi (Collectif, 2002 : 1).

La formation en entreprise se rapporte aux interventions et activités planifiées, appuyées ou réalisées par une entreprise, indépendamment du lieu où elles se réalisent.

Les autres notions

Tout autour de la notion de formation, se trouvent 11 thèmes connexes qui correspondent à autant de dimensions potentiellement constituantes de la « formation qualifiante et transférable ». Parmi eux, se trouvent des termes corollaires à l'une ou l'autre des dimensions de la formation :

- compétences;
- qualifications;
- apprentissages formels et informels;
- reconnaissance des acquis;
- connaissances;
- modèles, programmes, pratiques, dispositifs de formation;
- mesures et critères (liés à la qualité et à la pertinence des formations et à leur accréditation).

Le cadre conceptuel prévoit également une investigation sous l'angle des conditions et enjeux liés à la formation qualifiante et transférable et ce, sur trois (3) plans :

- conditions et enjeux de niveau macro : liés à l'environnement externe à l'organisation, incluant le contexte politique, légal, économique et social;

- conditions et enjeux de niveau méso : liés à l'environnement interne de l'organisation;
- conditions et enjeux de niveau micro : liés aux réalités individuelles, aux parcours de vie professionnels et non professionnels des individus.

Finalement, nous avons considéré les divers éléments contextuels qui constituent en quelque sorte la toile de fond de l'étude. Nous avons donc tenu compte dans notre analyse de l'adoption de la *Politique d'éducation des adultes et de formation continue* (MEQ, 2002a), de la *Loi favorisant la formation de la main-d'œuvre* et de son objectif de qualification de la main-d'œuvre ainsi que des modifications récentes quant à l'application de cette mesure.

2.2 Démarche méthodologique

La production de l'analyse de la notion de formation qualifiante et transférable s'est effectuée par la recherche et le traitement de deux types de données : la documentation écrite et l'information recueillie auprès d'acteurs et d'actrices prenant part à ce type d'activités ou intéressés par leur développement.

Documentation écrite

Dans le but de documenter le concept de formation qualifiante et transférable de la façon la plus complète possible, plusieurs sources documentaires ont été utilisées. Pour répertorier cette documentation, un appel de textes a été réalisé à partir des thèmes présentés dans le cadre conceptuel et des autres mots clés ainsi générés. L'annexe C présente une recension de ces mots clés relatifs aux notions à l'étude avec leur correspondance en anglais⁴. Pour couvrir une littérature la plus diversifiée possible, des bases de données de disciplines et d'origines diverses ont été utilisées. L'annexe D présente ces bases de données et ces moteurs de recherche.

À cette étude bibliographique s'est ajoutée une recherche documentaire ciblée des travaux récents produits par des centres de recherche spécialisés et d'autres associations et organisations (voir annexe D). La recherche documentaire s'est limitée aux écrits de langue française et anglaise. D'autres articles, moins récents, ont également été ajoutés au corpus en cours de route. De même, nous avons réalisé une étude étymologique de la notion et un examen des définitions dans des dictionnaires spécialisés pour bien saisir son origine.

Les données issues de la documentation ont été traitées de la façon suivante : 1) recension des documents, 2) sélection des écrits sur la base de critères tels que la pertinence et la qualité, 3) lecture des textes, 4) rédaction d'une fiche de lecture pour chaque texte et codage de la documentation à l'aide d'un système de descripteurs et archivage des informations, 5) classement par analyse thématique verticale produite à partir d'une fiche, 6) classement de condensation des données et classement par thèmes et par sous-thèmes, 7) discussion et analyse entre chercheurs et 8) rédaction. Les annexes E et F présentent respectivement la fiche de lecture ainsi que la grille utilisée pour la consignation des informations documentaires

⁴ Il est à noter que la version anglaise des mots-clés ne provient pas d'une traduction des mots-clés en français mais bien de la correspondance trouvée dans la littérature.

recueillies. Les documents recensés sont de différentes natures. L'annexe G décrit le corpus utilisé.

Informations recueillies par les entretiens individuelles

Dans un esprit de consultation et dans le but de compléter les informations documentaires, des acteurs clés engagés dans la problématique d'intérêt ont été rencontrés. Cette consultation a été effectuée au moyen d'entretiens individuelles⁵. Elle visait principalement à vérifier et à préciser les sens donnés aux différents termes lors de l'élaboration de la loi et tout au long de sa mise en vigueur, ainsi qu'à mieux cerner les questions et préoccupations de ces personnes intéressées à la formation qualifiante et transférable. Cette consultation a pris la forme d'entretiens semi-dirigés. La grille d'entretien utilisée, conçue pour être adaptée à chacune des catégories d'acteurs rencontrés, est présentée à l'annexe H. Chaque entretien d'une durée d'environ une (1) heure a été enregistré sous format audio et intégralement retranscrit⁶. Douze (12) entretiens ont été réalisés⁷.

⁵ Bien que nous ayons prévu au protocole de recherche de procéder à une seconde phase de consultation auprès des acteurs, actrices par groupes de discussion (*focus group*), ils n'ont été vus qu'une seule fois. La quantité et la qualité des données recueillies en entretien individuelle ne justifiaient pas que nous procédions à une seconde collecte de données.

⁶ Chaque entretien a fait l'objet d'un consentement écrit du participant, de la participante. Les données issues des entretiens ont été analysées de la façon suivante : 1) lecture, 2) codification par thèmes, 3) classement des thèmes dans une matrice utile à une analyse horizontale, 4) discussion entre chercheurs, 5) rédaction.

⁷ Comités sectoriels, organisations patronales et syndicales, ordres professionnels, organismes de représentation des personnes non syndiquées et sans emploi et organisations gouvernementales.

3. Formation qualifiante et transférable : clarification de la notion et redéfinition des composantes

3.1 Contexte du recours à la locution « formation qualifiante et transférable »

La majorité des acteurs rencontrés en entrevue s'entendent sur l'objectif général d'une formation qualifiante et transférable pour le développement de la main-d'œuvre au Québec. On s'interroge toutefois sur les critères et conditions d'une formation qualifiante et sur les modes de reconnaissance des compétences du fait qu'il existe divers modes d'acquisition et que cela mérite d'être reconnu socialement.

Comme nous venons de le mentionner, les acteurs constatent que le projet québécois de développement d'une formation qualifiante et transférable naît principalement de la nécessité de reconnaître d'autres voies et lieux de formation et de répondre aux besoins des individus de faire valider leurs compétences, expériences ou formations. Certaines caractéristiques de la formation instituée justifient, à leurs yeux, un resserrement des objectifs de la formation qualifiante et transférable.

Pour beaucoup d'acteurs, le besoin de circonscrire ce qu'est la formation qualifiante et transférable naît également de certaines lacunes de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* (L.R.Q., 1995). Cette loi, tout en favorisant le développement de la formation, n'aurait pas contribué suffisamment au développement de sa qualité et de sa pertinence en milieu de travail. Certains soulèvent aussi l'importante question des inégalités d'accès à la formation en entreprise.

L'évolution de la situation démographique impose de nouveaux efforts en formation continue pour contrer les effets du vieillissement de la population et faciliter l'embauche des immigrants à qui l'on ne reconnaît pas les compétences et les acquis scolaires.

De plus, la mondialisation des marchés et l'internationalisation des échanges commerciaux ainsi que les pressions de productivité commandent des actions plus vigoureuses pour développer les compétences de la main-d'œuvre québécoise.

3.2 Redéfinition de la formation qualifiante et transférable

La notion de *formation qualifiante et transférable*, utilisée comme leitmotiv, fut et demeure importante pour les acteurs du marché du travail qui entendent par là poser des exigences de qualité et de pertinence de la formation reliée au travail. Ils souhaitent ainsi insister sur le développement d'une formation qui accroît la qualification des individus et qui permet aussi de pouvoir acquérir des compétences transférables d'un poste de travail à l'autre ou d'une entreprise à l'autre. Toutefois, cette notion d'une formation qui aurait la double propriété de qualifier, au sens d'*une maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de fonctions* et d'être transférée au sens d'*être reconnue dans d'autres milieux de travail* (*Guide général*, édition 1998 révisée, p. 47), est interprétée différemment selon les répondants. Cette variation révèle bien les difficultés de définition et d'utilisation de cette notion.

Certains d'entre eux pensent que seule la formation scolaire peut être désignée actuellement « qualifiante et transférable », puisque c'est la seule qui assure l'obtention d'un diplôme dont le sceau révèle une valeur connue de tous. Pour d'autres, la formation qualifiante et transférable répond à une réalité plus large incluant plusieurs formes d'apprentissage, mais dont la qualité et la reconnaissance demeurent une réalité potentielle, un projet à réaliser. Par ailleurs, certains des répondants n'ont pas tendance à lier les qualificatifs « qualifiant » et « transférable » de façon à constituer une seule et même idée : la notion de formation qualifiante et transférable paraît être trop chargée de ce point de vue.

Malgré les divergences et les difficultés d'utilisation de cette notion, il subsiste une représentation sociale commune de la formation qualifiante et transférable. En effet, quelques notions clés sont constamment rattachées à la formation qualifiante et transférable: 1) la formation/acquisition de compétences, 2) la reconnaissance, certification, attestation, sanction et codification, 3) la qualification et 4) la mobilité interne et externe des travailleurs et travailleuses.

La formule, utile aux différents acteurs sociaux au Québec, doit donc être décortiquée en plusieurs dimensions afin de leur fournir des outils visant à mieux définir le problème, mieux préciser les objectifs recherchés, mieux concevoir les facteurs de réussite et en contrôler mieux les résultats. D'ailleurs, très peu de définitions d'une « formation qualifiante et transférable » ont été repérées dans la littérature, si ce n'est dans les documents qui font explicitement référence à la loi 90.

L'ambiguïté relative à l'expression « formation qualifiante et transférable », provient en partie de l'équivoque du mot formation. Tel que noté plus haut, la formation correspond à l'intervention de formation qui désigne différentes réalités. Afin de mieux la définir, il faut d'abord décortiquer la notion de formation, qui elle, prend en compte quatre (4) dimensions essentielles : l'intervention de formation, l'apprentissage, les compétences et leur mobilisation dans l'action⁸.

La recension des écrits réalisée appuie bien cette définition différenciée de la formation. Elle fait également apparaître le concept de compétence comme un élément central et unificateur des questions soulevées et nous conduit à le placer au cœur de l'analyse, tel qu'en témoigne la section 4.

Conformément au mandat de recherche, la notion d'apprentissage au sens de *learning* et qui désigne le processus cognitif d'appropriation du savoir a volontairement été mise de côté, bien qu'il s'agisse d'un aspect important de la formation abondamment traité dans la littérature spécialisée.

Afin de dresser le portrait le plus complet possible de la notion de « formation qualifiante et transférable », nous présentons une recension des écrits spécialisés des notions de *formation*, de *compétence*, d'organisation *qualifiante* et de *transférabilité*.

⁸ Nous sommes bien conscients que dans l'approche socio-constructiviste, les dimensions 3 et 4 ne peuvent être dissociées, mais des pans importants de la littérature font cette distinction.

Formation

Rappelons tout d'abord que notre analyse s'intéresse à la formation telle que définie dans la loi 90, soit la formation en lien avec le monde du travail. Plusieurs expressions sont d'ailleurs utilisées pour représenter ce type de formation, expressions référant aux quatre (4) dimensions notées plus haut (intervention, processus d'apprentissage, compétences et mobilisation des compétences dans l'action) ou à des notions similaires. Parmi le vocabulaire utilisé dans la littérature, ainsi que dans le vocabulaire organisationnel, les expressions suivantes sont utilisées : formation continue, formation en milieu de travail, formation professionnelle, formation tout au long de la vie, etc. Certaines de ces expressions sont plus ou moins précises pour représenter la réalité exprimée. Par exemple, il faudrait davantage parler d'apprentissage continu que de formation continue, puisque de nombreux facteurs (ex. : coûts, temps, organisation du travail) font en sorte que la formation ne se fait pas de façon continue dans l'organisation, mais plutôt de façon ponctuelle et récurrente (Bouteiller, 2000).

Parmi les nombreuses définitions de la formation inventoriées lors de l'analyse, on trouve le plus fréquemment les dimensions *intervention* et *processus*. Deux perspectives notionnelles sont retenues par une majorité d'auteurs :

1. La formation comme une intervention organisée et ciblée en fonction d'un contexte donné.
(Feutrie et Verdier, 1993; Marquand, 1993; Laberge et al., 2000; Gaudet, 2001).
2. La formation comme un processus d'acquisition et/ou de production de compétences (parfois nommées qualifications).
(Béret et Dupray, 1998; Bouteiller, 2000; Laberge et al., 2000).

Bien qu'il existe une multitude de typologies des activités et finalités de formation, les typologies les plus souvent mentionnées dans la littérature spécialisée sont les suivantes : formation formelle / informelle ou non formelle, formation générale / spécifique, compétence, compétence et qualification, formation qualifiante, organisation qualifiante et organisation apprenante, formation dans et par les situations de travail.

Formation formelle et informelle (incluant la formation non formelle)

Une formation formelle est planifiée à l'avance et structurée, elle se fait selon un curriculum défini au préalable et conduit à une certification reconnue. Une formation non formelle est aussi structurée, planifiée, souvent programmée sur mesure, mais elle ne conduit pas à une certification (ex. : formation sur mesure, mentorat organisé, formation en ligne, etc.). Une formation informelle n'a pas de structure, ne répond à aucun objectif formulé au départ et n'est assistée d'aucun formateur ou animateur; on peut citer, comme exemples d'apprentissage informel, l'autoformation (« self learning ») ou encore l'apprentissage sur le tas par l'expérience. (Frazis et al., 1998; Legendre, 1993; Livingstone, 1999). La distinction formelle, non formelle et informelle est celle de l'UNESCO-BIE. Le premier auteur à suggérer cette typologie

a été Benjamin S Bloom à l'UNESCO par rapport à la formation des jeunes. Nous la reprenons pour la formation des adultes.

Formation générale et spécifique

Depuis Becker (1962) et l'application de la théorie du capital humain à l'étude de la formation en entreprise, on a eu tendance, jusqu'à récemment, à établir une distinction basée sur le contenu, entre les formations générales et techniques. Pour être générale ou générique, une formation doit pouvoir être reconnue par un autre employeur que celui qui a dispensé ou organisé la formation (Lowenstein et Spletzer, 1999). Ce type de formation serait donc plus transférable. À l'opposé, une formation spécifique est une formation liée au contexte dans lequel un individu travaille (tâche, industrie, produit, etc.) (Hart et Shipman, 1991; Lowenstein et Spletzer, 1999). Cette formation spécifique peut aussi être appelée « formation contextualisée », puisqu'elle se développe dans un certain environnement qui est matériel, relationnel, organisationnel et culturel (MEDEF, 2002). Selon Becker (1962), ce type de formation n'aurait de la valeur que pour l'entreprise qui la dispense. Or, cette distinction traduit mal l'évolution des contenus de formation dans les nouvelles organisations du travail (Meignant, 2001; Santelmann, 2002; Yakker et al., 2002). Un important débat est lancé sur la validité de cette distinction comme notion clé pour cerner la rationalité des investissements en formation (voir section 6).

Compétence

La compétence apparaît être la notion clé reliée aux diverses dimensions de la « formation qualifiante et transférable ». En effet, la majorité, sinon la totalité des définitions recensées de la formation liée au travail font référence à la notion de compétence pour clarifier le sens des adjectifs *qualifiant* et *transférable* (Gilbert et Parlier, 1992; MEDEF, 2002).

Bien qu'il existe une quantité imposante d'écrits sur le sujet, depuis notamment le début des années 90, il est possible de dégager deux (2) définitions : l'une centrée sur les contenus et l'autre axée sur le sujet. Selon la première, la compétence est l'ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être attendus et à acquérir pour exercer une tâche. La seconde définition définit la compétence comme étant le pouvoir de mobiliser et d'utiliser un ensemble de ressources pour faire face à une situation de vie ou de travail (Joannaert et al., 2003). Elle situe le sujet apprenant au cœur de l'intervention et des processus.

Dans la littérature récente sur la formation en milieu de travail, la tendance prédominante opte pour la seconde définition selon laquelle la compétence est la faculté ou capacité d'un individu de combiner et d'utiliser le savoir, le savoir-faire et le savoir-être dans une situation et un environnement donnés (Gilbert et Parlier, 1992; Dejoux, 1999; Bouteiller, 2000; Dowd, 2000; MEDEF, 2002; Soyer, 2003). Le savoir renvoie aux connaissances acquises, qu'elles soient scientifiques, techniques ou fonctionnelles, le savoir-faire aux habiletés (et comprend le savoir-apprendre) et le savoir-être aux comportements et attitudes qui permettent d'utiliser efficacement les connaissances dans des situations données (Bouteiller, 2000; Céreq, 2001; MEDEF, 2002). C'est dans la mobilisation de ces ressources de savoirs que se construisent les compétences. Le Boterf ajoute une dimension à cette définition, celle de la

reconnaissance : « La compétence est un savoir-agir reconnu, un savoir-agir responsable et validé. C'est la validation qui rend compétente une façon d'agir » (Le Boterf, 1994, 1997, 2000).

Plusieurs formes et types de compétences ont été relevées dans la littérature. Nommons notamment les compétences collective, centrale, polyfonctionnelle, professionnelle, sociale, technique, théorique, transversale, générique, relationnelle, etc. Aucune typologie de ces diverses acceptions du concept de compétence ne fait toutefois consensus à ce jour parmi les experts et chercheurs spécialisés sur le sujet.

Compétence et qualification

Dans la littérature récente, il y a peu de distinctions entre les notions de compétence et de qualification. L'utilisation de ces termes est souvent quasi interchangeable (Jolis, 2000; Oiry, 2003). On tend toutefois à délaisser l'utilisation du terme qualification au profit de celui de compétence et ce, depuis les années 90. Il est intéressant de relever que, dans la littérature consultée, le terme « qualification » fait souvent référence à un savoir et à une compétence qui sont validés et reconnus officiellement et très souvent liés au poste de travail (Zarifian, 1992; Alaluf, 1993; CEREQ, 2001; MEDEF, 2002).

Dans le contexte du milieu de travail et en raison des questions qui préoccupent les différents acteurs socio-économiques, la formation doit répondre à certains critères de qualité et de pertinence que les partenaires tendent à regrouper autour des adjectifs « qualifiant » et « transférable ».

Formation qualifiante

La loi 90 définit la formation qualifiante comme une « formation inscrite dans un processus structuré qui permet au travailleur de maîtriser les compétences nécessaires à l'exercice de ses fonctions » (Guide Général, édition 1998 révisée, p.47). Toutefois, comme nous l'avons déjà indiqué, ce terme revêt plusieurs dimensions. Les propos des personnes interviewées dans le cadre de notre étude traduisent bien l'ambiguïté propre à ce terme : elles en parlent tantôt en référence à une dimension, tantôt à une autre. Mais elles utilisent le plus souvent les termes corollaires, « acquisition de compétences » et « qualification » (ou travailleur qualifié), un peu comme s'il s'agissait de synonymes de formation. Elles font alors référence à la formation dans sa dimension « résultat », dimension essentielle pour elles.

Ainsi, pour plusieurs d'entre elles, l'adjectif « qualifiant » compris dans la notion de formation qualifiante et transférable renvoie à la reconnaissance visée par une formation. La perspective de la qualification diffère beaucoup selon les personnes interviewées (tableau 1). En effet, la qualification a pour certaines d'entre elles une portée très limitée. C'est le cas lorsqu'elle sert à l'accomplissement d'un geste professionnel réglementé. C'est le cas aussi si elle assure les compétences prescrites d'une tâche ou d'un poste. La qualification présente une portée nettement plus étendue si elle permet l'augmentation générale des compétences ou si elle permet à une personne d'exercer son métier et d'y évoluer dans le temps. Pour d'autres, la

qualification désigne tout autre chose : elle se rapporte directement à la détention d'une certification ou d'une reconnaissance officielle qui atteste d'un résultat.

Tableau 1
Les différentes perspectives de la qualification

Assurer l'acquisition des savoirs et savoir-faire menant à une certification nécessaire à l'accomplissement d'un geste professionnel réglementé ou normé.
Assurer la maîtrise des compétences précises pour un poste donné, selon les exigences prédéterminées (prescrites).
Assurer la maîtrise des compétences pour une tâche et les reconnaître par une inscription sociale.
Assurer l'exercice d'un métier ou d'une profession et son évolution dans le temps.
Augmenter les compétences; permettre de nouvelles acquisitions; contribuer à combler un écart entre avant et maintenant; assurer le passage d'un niveau inférieur à un niveau supérieur.
Obtenir une reconnaissance officielle, une certification d'une formation.

Tandis que les acteurs socio-économiques rencontrés font davantage référence, en parlant de formation qualifiante, à un processus de formation qui mène à l'obtention d'une forme de reconnaissance officielle, la littérature traite davantage de formation qualifiante comme une formation qui permet à l'individu d'acquérir des compétences en lien avec un contexte donné. Le tableau 2 rapporte les différentes définitions de la formation qualifiante recensées : les définitions B, C, D, E, G font référence à la valeur d'usage de la formation, son applicabilité, tandis que la définition F se rapporte à sa valeur d'échange. Charest (2002) inclut les deux dimensions tout comme l'étude de la CSN (2001).

Tableau 2
Définitions et critères de la formation qualifiante recensés dans la littérature

Définition de la formation qualifiante	Auteur
A « La formation qualifiante et transférable sous-tend que le développement recherché des qualifications de la main-d'œuvre doit pouvoir conduire à la reconnaissance et à l'applicabilité de celles-ci dans divers milieux de travail. »	Charest (2002)

<p>B Une formation qualifiante permet au travailleur de résoudre des problèmes liés à son travail, après réflexion et analyse. Un préalable : le travailleur doit pouvoir développer des pratiques réflexives sur son travail.</p>	<p>Rodas (1993)</p>
<p>C « Une formation qualifiante est une formation qui amène le développement de compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) . »</p>	<p>Bouteiller (2000)</p>
<p>D « La formation qualifiante réfère à une formation de longue durée en milieu de travail par opposition au milieu scolaire. »</p>	<p>Verdier (1993)</p>
<p>E Un moyen déterminant d'activer la fonction d'apprentissage qui, à côté de la classique fonction de production, caractérise la capacité de l'entreprise à produire non seulement des biens, mais aussi des savoirs significatifs pour son personnel et pertinents pour changer les modes de production.</p>	<p>Midler (1991)</p>
<p>F C'est une formation dispensée ou permise par les employeurs afin de permettre aux employés d'obtenir des qualifications formelles, qu'elles soient académiques ou professionnelles. L'obtention d'une reconnaissance formelle à la fin du processus est la caractéristique qui permet d'identifier la formation qualifiante parmi les autres formes de formation.</p>	<p>Echiejile (1993)</p>
<p>G C'est l'adulte qui jugera le premier si la formation est qualifiante. Si son évaluation de la formation l'amène à conclure que cette dernière ne lui a pas été utile ou qu'elle fut une perte de temps et d'argent, il estimera que cette formation n'aura pas été qualifiante et ce même s'il a obtenu une attestation ou des crédits. Si, par contre, la personne juge qu'elle a acquis de nouvelles compétences et que celles-ci sont reconnues par le milieu de travail, son employeur, son entourage et par surcroît de manière officielle, ce sera alors valorisant et qualifiant.</p> <p>Une formation est qualifiante s'il existe une reconnaissance officielle.</p>	<p>CSN (2001)</p>

Organisation qualifiante et organisation apprenante

La littérature n'offrant que peu de définitions de ce qu'est la formation qualifiante, la théorie relative à l'organisation qualifiante ou apprenante ainsi qu'à la formation dans et par les situations de travail s'avère fort pertinente afin de décrire ce qu'est une formation qualifiante.

Plusieurs distinguent l'organisation qualifiante de l'organisation apprenante. Ceux qui les différencient tracent la plupart du temps la distinction suivante : l'objet de *l'organisation apprenante* est l'organisation dont la finalité est la performance, alors que dans le cas de *l'organisation qualifiante*, l'objet est les compétences des individus et la finalité est liée à la qualification de l'individu (Dejoux, 1999). Comme en témoigne le tableau 3, *l'organisation qualifiante* peut être définie comme étant une organisation qui favorise le développement des compétences. Pour ce faire, elle est plus riche en activités (permet à l'employé de travailler à différentes activités de l'organisation et surtout d'avoir une diversité de tâches et de situations de travail), plus éducative (offre des situations de travail formatrices), plus flexible et surtout basée sur les compétences des individus et non l'inverse. Elle est donc le terrain de la mise en œuvre des compétences des individus.

Tableau 3
Définitions de l'organisation apprenante

Définitions	Auteurs
Les organisations apprenantes sont des organisations où les individus développent continuellement leur aptitude à obtenir les résultats qu'ils souhaitent réellement, où de nouveaux et vastes schémas de pensée sont encouragés, où l'attente collective est libérée et où les individus apprennent constamment à s'instruire ensemble. Les organisations apprenantes peuvent être créées quand nous abandonnons l'idée que le monde est fait de forces distinctes et étrangères les unes aux autres (traduction libre de Senge, 1990, <i>The Fifth Discipline</i>).	Senge (1990)
Argyris et Schön soulignent le fait qu'une organisation est considérée comme « apprenante » uniquement si celle-ci est capable, pour corriger les erreurs qu'elle commet, de remettre en question les valeurs qui guident ses stratégies d'action. C'est ce que les auteurs ont appelé l'apprentissage en double boucle, qui se différencie de l'apprentissage en simple boucle et de l'apprentissage « deuterio » (Amherdt et al, 2000).	Argyris et Schön (1996)
« Un courant de pensée similaire au précédent (organisation qualifiante) s'est développé dans le sillage des approches cognitives des organisations. Les axiomatiques qui se trouvent à la base des théories relatives à l'organisation en apprentissage permanent ou organisation apprenante sont les suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - chaque organisation est différente et elle possède en propre des caractéristiques de fonctionnement et des routines qui constituent, en quelque sorte, «sa personnalité»; - c'est une vision «holistique» qui part du principe que le tout représente nécessairement plus que la somme des parties; - l'organisation est toute puissante et oriente en grande partie les individus qui y travaillent; - l'organisation est capable d'apprentissage, donc d'un développement; - comme tout être humain, l'organisation est susceptible de remettre en question ses valeurs et ses idées qui guident ses stratégies d'action, donc de se questionner sur son fonctionnement. » (Amherdt et al., 2000). 	Amherdt et al. (2000)

<p>« D'autres indicateurs de l'organisation apprenante peuvent ici être évoqués :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'organisation apprenante se construit et se définit par l'apprentissage, qu'elle organise de manière volontaire; - ce faisant, une telle vision du fonctionnement organisationnel s'articule sur un axe temporel de long, voire très long terme; - elle ménage donc des espaces aux acteurs pour qu'eux-mêmes soient en mesure d'apprendre de façon permanente; - elle apprend de ses erreurs et des erreurs des acteurs qui la composent; - elle est auto-adaptative puisqu'elle est capable de remettre en question les fondements de ses actions, à savoir ses valeurs et ses idées directrices; - elle incorpore les connaissances des acteurs dans des routines (dynamiques) qui constituent sa mémoire collective. » (Amherdt et al., 2000, p. 90) 	<p>Amherdt et al. (2000)</p>
<p>« L'organisation apprenante (ou qualifiante suivant les acceptions) reste une organisation qui continue d'apprendre, c'est-à-dire qui reste dans la lignée productiviste de l'adaptation aux changements de l'environnement et de la poursuite de la croissance de la productivité globale des facteurs de production. L'organisation apprenante est aussi une organisation qui permet à ses membres de développer leurs compétences dans la situation de travail, d'enrichir leurs savoirs professionnels et d'acquérir une qualification reconnue au sein de l'organisation comme sur le marché du travail. » (Beaujolin, 2001, p. 8)</p>	<p>Beaujolin (2001)</p>
<p>L'organisation devient un système d'apprentissage qui a trois (3) caractéristiques: possède un processus d'apprentissage, a une orientation vers l'apprentissage et possède des éléments facilitateurs à l'apprentissage.</p>	<p>Applebaum et Reichart (1997)</p>
<p>Selon ces chercheurs, l'organisation apprenante apprend continuellement et se transforme. L'apprentissage est alors un processus stratégique continu à la fois intégré et parallèle au travail. Ces mêmes chercheurs identifient sept (7) mesures que ce type d'organisation prend:</p> <ul style="list-style-type: none"> - création régulière d'occasions d'apprentissage; - promotion du dialogue; - encouragement à la collaboration et à l'apprentissage en équipe; - mise en place de systèmes de consolidation et de diffusion de l'apprentissage; - instauration d'une vision collective chez les individus; - création de liens entre l'organisation et son environnement; - utilisation de leaders qui soutiennent l'apprentissage à la fois sur le plan individuel, d'équipe et organisationnel. 	<p>Watkins et Marsick (1993)</p>

L'organisation qualifiante peut, quant à elle, être définie comme une organisation pour laquelle il est central :

- d'acquérir, d'améliorer et de transférer les connaissances;
- de faciliter l'apprentissage individuel et collectif ;
- d'intégrer et de modifier les comportements et pratiques de l'organisation à la suite des apprentissages.

Le tableau 4 présente plusieurs définitions de l'organisation qualifiante.

Tableau 4
Définitions de l'organisation qualifiante

Définition	Auteurs
<p>Organisation qualifiante «...organisation qui favorise les apprentissages, le développement des compétences.» (p. 15)</p> <p>Quatre principes définissent et caractérisent l'organisation qualifiante :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>L'organisation qualifiante est une organisation où se fait jour un traitement événementiel de l'activité industrielle.</i> 2) <i>L'organisation qualifiante suppose une réorganisation de l'activité industrielle sur une base communicationnelle.</i> 3) <i>L'organisation qualifiante est celle qui permet à ses membres de réélaborer les objectifs de leur activité professionnelle = principe le plus important.</i> 4) <i>L'organisation qualifiante est celle qui permet à chaque individu de se projeter dans l'avenir.</i> 	Zarifian (1992)
<p>« La mise en place d'une organisation qualifiante (...) suppose en effet de s'attaquer à l'organisation du travail et à de nombreux éléments qui lui sont directement et indirectement reliés; que l'on pense en particulier à la décentralisation des responsabilités, à la qualité de la communication, ou encore aux conditions d'exercice de la supervision.</p> <p>(...) On le comprendra, qu'il s'agisse de l'exploration d'approches autoformatives ou du virage vers une organisation plus qualifiante, de telles approches nous mènent rapidement bien au delà de la simple correspondance « poste-qualifications », et nous forcent à concevoir l'entreprise comme un « système de compétences », beaucoup plus large et dynamique que par le passé. » (Bouteiller, 2000, p. 33)</p>	Bouteiller (2000)
<p>L'organisation qualifiante est d'abord un modèle d'organisation basé sur la coopération entre les salariés. Ces relations interpersonnelles créent des situations d'apprentissage multiples « dans et par l'activité même de travail ». De plus, pour être propice à l'apprentissage le contexte de travail ne doit pas laisser place à de la « méfiance », chaque salarié doit privilégier le collectif de travail, les objectifs doivent être fixés sur le long terme, les travailleurs ne doivent pas hésiter à se risquer à aller « au devant » des problèmes et des « confrontations ». L'organisation qualifiante laisse place à un certain nombre d'activités internes caractéristiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il y a de nombreux « déséquilibres transitoires. Les activités des salariés comportent alors des tronçons innovants, inhabituels et les formations proposent des contenus inconnus jusqu'alors des stagiaires». 	Maré-Girault

<ul style="list-style-type: none"> - Les salariés développent dans leurs activités des « conflits socio-cognitifs, véritables estimations des savoirs possédés » et découvrent ceux restant à acquérir. - L'organisation qualifiante donne aux salariés l'espace d'initiative nécessaire pour développer des habiletés créatives « face aux aléas techniques ». - Les salariés doivent procéder à des « réflexions abstraites » et se représenter mentalement les propriétés des appareils sur lesquels ils travaillent pour « accéder à une régulation formelle ou conceptuelle de l'objet », soit à un rééquilibrage entre l'humain et la machine. - Les travailleurs doivent concrétiser leurs savoirs « d'action » (savoirs pratiques et savoir-faire) en « savoirs théoriques et procéduraux » pour augmenter leur qualification et afin de pouvoir les transférer dans d'autres contextes. - Les salariés doivent opérer l'investissement des savoirs théoriques et procéduraux acquis dans leurs activités de travail afin de les assimiler. <p>L'organisation qualifiante doit être mise en place dans un environnement de travail à structure souple (Lautrey, 1984). « Concrètement, cela signifie que des règles se rapportant à la division du travail, au rapport au temps des salariés, à la gestion de leurs compétences et aux relations hiérarchiques existent mais qu'elles n'en conservent pas moins une grande souplesse leur permettant de tolérer l'exception. »</p> <p><u>Prémisses de l'organisation qualifiante :</u> Deux conditions doivent être réunies pour qu'apparaisse une « organisation qualifiante » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour qu'un environnement conserve la souplesse nécessaire à un accroissement de qualification, il est indispensable que les exécutants organisent leur travail. - De la même manière, la notion d'organisation qualifiante ne devient réaliste qu'à la condition que les pratiques de formation soient rapprochées de l'organisation du travail. 	
<p>Les cinq (5) lois qui, lorsque respectées, favorisent la création d'une organisation qualifiante :</p> <ul style="list-style-type: none"> - on apprend au travail si le travail a un sens; - on apprend par le travail si l'on se donne des objectifs de performance ambitieux; - on apprend si la situation de travail appelle et active les processus cognitifs; - on apprend au travail les uns des autres; - on apprend au travail en y prenant des responsabilités. 	Darvogne et Noyé (1993)
<p>« L'organisation qualifiante a été conceptualisée dans les années 1990 en vue de permettre une meilleure prise en compte du contexte changeant au sein duquel les entreprises tentent de faire ou de sauvegarder leur place, au moment même où la concurrence qu'elles se livrent devient véritablement destructrice (...) » (Lipietz, 1996 dans Amherdt et al., 2000, p. 85).</p>	Lipietz (1996)
<p>« Une organisation capable de répondre à la fois à trois (3) objectifs :</p>	Madelon et Thierry (1992)

<ul style="list-style-type: none"> - être plus riche dans le contenu de ses activités; - devenir plus compétitive; - être plus riche en contenu éducatif en vue de gérer les événements imprévisibles. » (Madelin et Thierry, 1992, p. 23) 	
<p>« L'organisation qualifiante se définit comme un « idéal type » de l'organisation qui permet « de faire de l'organisation le lieu de production de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, de leur appropriation reconnue, tout en assurant l'adaptation de l'entreprise aux données changeantes du contexte.</p> <p>(...) Ainsi, cet « idéal type » prend ses fondements sur trois principes directeurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'organisation est structurée selon les compétences des ressources humaines et non l'inverse; - les situations de travail sont formatrices; - une coopération à tous les niveaux de l'entreprise facilitée par « une activité communicationnelle intense. » 	<p>Grimand et Vandangeon-Derumez (1999)</p>
<p><u>« Idéal –type » de l'organisation qualifiante:</u></p> <p>Les auteurs retiennent cinq dimensions pour définir une organisation qualifiante :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'organisation doit être conçue en fonction de l'éventail de compétences des personnes qu'elle emploie ou recrute et doit proposer les mécanismes nécessaires au développement de ces compétences. - L'organisation doit pouvoir utiliser adéquatement cet éventail de compétences en parvenant à transformer cette augmentation des compétences des salariés en gain de performance. - Il s'agit d'une forme d'organisation évolutive qui s'adapte aux transformations apportées par le renouvellement des compétences. - Il s'agit d'une organisation qui propose un système de rémunération et des plans de carrière fondés sur l'acquisition de compétences. - L'organisation doit trouver un accord collectif explicite avec les différents acteurs organisationnels (direction, employé, syndicat) en ce qui concerne la distribution des avantages liés aux politiques de gestion des compétences. 	<p>Cadin et Amadiou (2000)</p>

Lorsque l'on fait le tour des défis de la formation dans la perspective que les compétences acquises seront qualifiantes et transférables et en regard de cette distinction, il est clair que l'organisation qualifiante et l'organisation apprenante constituent des idéaux types de l'organisation centrée sur le développement et la mobilisation des compétences. La distinction entre ces deux concepts étant parfois mince et ambiguë, les deux termes seront utilisés sans distinction dans le cadre de ce rapport.

Formation dans et par les situations de travail

La littérature relative à la formation dans ou par les situations de travail nous amène également au cœur de la notion de formation qualifiante ou apprenante. Ce type de formation peut être défini de la façon suivante :

« (...) la situation de travail devient situation de formation à partir du moment où l'acte de travail lui-même devient explicitement occasion de réflexion et de recherche de la part de ceux qui sont impliqués dans sa réalisation. (...) Ce serait ainsi l'intelligence de l'acte de travail par ceux qui le réalisent qui assurerait son aspect formatif. » (Barbier, 1992, p. 139)

La reconnaissance de l'apprentissage informel et surtout sa prise en compte dans le développement et la mobilisation de la capacité d'initiative pour accroître la capacité d'adaptation de l'organisation à son environnement changeant constituent un critère révélateur de l'organisation apprenante.

Notons également que l'acquisition de compétences mène inévitablement à réfléchir sur la question de la reconnaissance et la validation des compétences, ce dont il sera question à la section 6 sur les enjeux.

La transférabilité et ses composantes

Lorsqu'on parle de formation transférable, ce qu'on veut pouvoir transférer ce n'est pas la formation comme telle, mais les compétences, lesquelles peuvent être acquises de différentes manières. On peut acquérir une compétence pertinente de façon formelle ou informelle en s'appuyant sur une intervention structurée conduite par un formateur ou un mentor, ou encore d'une façon non formelle (*informal learning*) correspondant à différents modes d'auto-apprentissage plus ou moins assisté.

Les acteurs du marché du travail que nous avons rencontrés s'entendent sur le besoin d'une reconnaissance sociale des compétences⁹, dans le sens de « compétences sanctionnées officiellement ». L'idée dégagée est que le diplôme scolaire ne peut être la seule forme de valorisation des acquis professionnels. On convient qu'une formation reconnue l'est grâce à un système de reconnaissance commun et partagé, capable d'attester de la maîtrise des compétences acquises par une personne. Ce système existera si l'ensemble des acteurs de la société s'entend sur la valeur de l'attestation, une valeur nécessairement porteuse de signes d'identification. Les signes de cette valeur peuvent être la « certification », « l'attestation », « la sanction officielle » ou toutes autres « formes de codification », bref, un écrit faisant foi du résultat ou de l'acquis de l'individu. De l'avis de plusieurs des personnes interviewées, en l'absence de normes préétablies utiles à la prescription des tâches d'un métier, la formation qualifiante et transférable ne peut exister et être reconnue. Cette idée de normes, centrale pour certaines personnes, ne fait pas l'unanimité. Nous y reviendrons à la section 6.

Si la dimension « résultat » de la formation est centrale dans la définition de la formation qualifiante et transférable, comme nous l'avons déjà signalé, les conceptions de l'objet de la reconnaissance sociale sont différentes selon les auteurs (tableau 5).

⁹ Les autres termes employés sont « formation reconnue officiellement » et « reconnaissance des acquis ».

Tableau 5
Quatre (4) conceptions de l'objet d'une reconnaissance selon les acteurs

Conceptions de l'objet	Objet de la reconnaissance
Très restrictive ¹⁰	Formations en milieu institutionnel seulement (formations créditées)
Restrictive ¹¹	Formations structurées en milieu de travail ou hors travail
Moyennement restrictive ¹²	Formations formelles, non formelles et informelles en milieu de travail ou hors travail
Ouverte ¹³	Expériences professionnelles et non professionnelles

Une première conception possible de la formation qualifiante et transférable consisterait à prétendre que seule la formation instituée devrait faire l'objet d'une reconnaissance sociale. Certains acteurs québécois considèrent que, dans les faits, c'est la seule qui bénéficie actuellement d'une telle reconnaissance. En revanche, aucun ne souhaite qu'il en demeure ainsi.

Une conception restrictive de la formation qualifiante et transférable est partagée par quelques acteurs. Pour eux, l'objet de la reconnaissance devrait se limiter à la formation structurée (au travail ou hors travail), celle qui est organisée sur la base d'activités situées en amont de l'acte de formation tel que l'analyse des besoins des individus ou l'établissement d'un plan de formation. Ils valorisent la formation structurée, car ils la croient garante de qualité.

Une troisième conception de l'objet de la reconnaissance est identifiée : elle est moyennement restrictive comparativement aux précédentes. Elle rejoint la majorité des acteurs. Pour ces derniers, non seulement la formation structurée (à l'intérieur comme à l'extérieur du milieu de travail) doit être reconnue, mais les compétences de travail acquises par l'expérience professionnelle ou par la formation informelle également. Comme ces acteurs estiment que l'activité de travail génère nécessairement des compétences, ils croient nécessaire de les rendre visibles et de les reconnaître. À leurs yeux, un projet de formation qualifiante et transférable basé sur cette conception solutionnera le problème actuel de la formation sur le tas, dont la principale lacune s'avère justement de rester invisible malgré son caractère qualifiant. Pour ces derniers, un tel projet de formation qualifiante et transférable serait prometteur en ce qu'il élargirait la représentation sociale de la formation continue.

¹⁰ Conception d'une FQT envisagée comme existant dans le réel : la formation instituée

¹¹ Conception considérée comme une situation potentielle

¹² Conception considérée comme une situation potentielle

¹³ Conception considérée comme une situation potentielle

Une quatrième conception de la reconnaissance, celle-ci plus ouverte, est identifiée. Elle rallie quelques-unes des personnes que nous avons interviewées. En plus d'admettre que des compétences professionnelles s'acquièrent selon des modes formels et informels ainsi que dans des lieux de toutes sortes, cette conception postule que toutes les activités humaines sont génératrices d'apprentissages et de compétences, ce qui présente un bon potentiel d'utilisation dans le contexte du travail, d'où la pertinence de les reconnaître. Contrairement aux autres conceptions, toutes les activités d'apprentissage hors travail, indépendamment de leur mode d'acquisition et de leur espace, devraient être admissibles à une reconnaissance sociale. Beaucoup d'autres processus « naturels » d'apprentissage propres à la socialisation pourraient également être attestés (ex. : avoir le sens de la négociation grâce à son rôle de parent d'une famille nombreuse). Les personnes qui conçoivent ainsi l'objet de la reconnaissance entrevoient la formation qualifiante et transférable dans une perspective d'une éducation tout au long de la vie au sens large, celle qui décloisonne le temps et l'espace de l'apprentissage.

Notons que, parmi les adeptes de cette conception de la reconnaissance, certains ont soulevé que la formation qualifiante et transférable doit s'adresser à tous les individus, y compris les sans emploi. Il est alors observé que la multiplication des emplois atypiques favorise l'intermittence, ce qui comprend l'expérience du chômage répétitif, une réalité qui rend obsolète l'idée que la formation continue s'adresse uniquement aux travailleurs en entreprise. La formation qualifiante et transférable devrait alors s'ouvrir à tous, indépendamment de leur statut d'emploi ou de leur insertion sur le marché du travail.

Dans la littérature spécialisée, on fait référence à deux dimensions de la transférabilité. On parle d'abord de transfert dans l'action des apprentissages acquis dans une formation; on renvoie alors à la « valeur d'usage » de la formation (Lave et Wenger, 1991). Dans le cadre de la politique québécoise, la notion de la transférabilité est plus couramment liée une « valeur d'échange » de la formation, bien que les acteurs du marché du travail, lorsqu'ils parlent de « formation transférable » (deuxième dimension de la transférabilité), incluent implicitement les deux dimensions : la valeur d'usage (« ce que j'ai appris ici sera-t-il pertinent et utilisable là? ») et la valeur d'échange (« comment me le reconnaître? »). La loi 90 traite de la formation transférable comme une « formation inscrite dans un processus structuré qui permet au travailleur de maîtriser des compétences qui seront reconnues dans d'autres milieux de travail » (Guide Général, édition 1998 révisée, p. 47).

Conformément au devis de recherche, la transférabilité sera abordée uniquement sous l'angle du transfert des compétences à l'intérieur de la sphère professionnelle, tout en étant conscient que tout cela ne fonctionne pas en silo et que les compétences se transfèrent d'une situation de la vie à une autre, peu importe le domaine d'application.

En formation initiale et en formation continue de type formel, l'outil courant de transférabilité est le diplôme ou l'attestation. Le diplôme du plombier accrédité ou de l'ingénieure diplômée fait foi de leurs compétences respectives et ces personnes peuvent, sans danger de remise en question, transporter leurs titres lorsqu'elles changent d'emploi. Certes, on peut s'interroger sur le fait que le diplôme traduit bien la capacité du sujet de faire un usage efficace de sa compétence formellement reconnue, ce qui soulève un tout autre questionnement.

Or, il y a aussi le besoin d'assurer la transférabilité des apprentissages non formels ou informels, d'où l'importance grandissante des projets de reconnaissance et validation des acquis de formation (en anglais PLAR : *Prior Learning Assessment and Recognition*).

Peu de définitions de la formation transférable ont été répertoriées dans la littérature. L'essentiel des définitions recensées est présenté au tableau 6.

Tableau 6
Définitions et critères de la formation transférable

Définition	Auteurs
A. La formation transférable implique l'apprentissage d'habiletés de base et de la théorie (qui supporte ces apprentissages) alors que la formation de haut niveau (<i>higher-level</i>) se rapporte à l'apprentissage d'une habileté spécifique à un type de travail. Les formations spécifiques mènent tout de même au développement d'attributs généraux qui peuvent être transférables à d'autres employeurs telles la discipline, la motivation, l'habileté à apprendre, etc.	Hart et Shipman (1991)
B. La transférabilité de la formation peut être définie sous trois (3) perspectives : <ol style="list-style-type: none"> 1) associée à la polyvalence des travailleurs, soit au sein d'un même poste de travail, soit comme capacité d'un travailleur de remplir différentes fonctions (sur une ligne de montage par exemple); 2) associée à l'utilisation de compétences demandées par les entreprises d'un même secteur; 3) associée à l'utilisation collective d'un produit (la formation) et à l'idée d'une offre concertée de formation dans un même secteur, conduisant à une validation intégrée à la formation. 	Bernier, Frappier et Moisan (2002)
C. La transférabilité de la formation se rapporte à la validation des compétences, peu importe le mode d'acquisition, afin de permettre aux individus, en situation de mobilité, de faire valoir une reconnaissance validée de ses compétences.	CACQ (2001)
D. Transférable signifie « tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'entreprise » (10); lorsqu'il y a mise en application dans son environnement et dans diverses situations de vie (11). L'approche valorisée est celle de l'ouverture à la reconnaissance des compétences acquises au travail et à l'extérieur du travail. «Une formation de qualité pour un adulte est transférable lorsqu'elle rend possible l'utilisation des nouvelles compétences acquises dans différentes situations de vie ou de travail en commençant par son environnement immédiat. De nombreuses compétences de la vie courante sont utilisées au travail et réciproquement. Dans cette perspective, il faut considérer que le transfert des compétences acquises peut se situer à différents niveaux.»	CSN (2001)

Tout comme dans le cas du terme «qualifiant», la transférabilité est intimement liée aux compétences acquises et y est même conséquente, puisque ce sont ces dernières qui peuvent ou non être transférées d'un contexte à un autre (définitions C et D). Parler de transférabilité renvoie donc systématiquement aux types de compétences ciblées. En effet, un point important à clarifier semble avoir trait aux compétences générales par rapport aux compétences spécifiques dans la formation des individus d'une organisation, tel qu'abordé plus tôt et comme en témoigne la définition A. La transférabilité serait davantage rattachée à l'acquisition de compétences générales. Hart et Shipman soulèvent déjà l'ambiguïté de cette dichotomie et nous y reviendrons au point 6.3.

Parler de transférabilité des compétences mène également à parler d'une question centrale, la mobilité¹⁴ des individus. Plusieurs acteurs interrogés indiquent que la reconnaissance sociale de la compétence favorise généralement la mobilité professionnelle des travailleurs. La majorité d'entre eux discutent de la mobilité au sens de transition d'une fonction à une autre, ou d'un poste à un autre au sein d'une entreprise, ou d'une entreprise à une autre. Pour quelques-uns, la mobilité peut également s'effectuer d'un secteur d'activités à un autre. En général, la « mobilité » désigne toujours l'idée du changement d'emploi¹⁵.

Pour la majorité des acteurs, il ne fait pas de doute que la reconnaissance sociale des compétences et la mobilité vont de pair. Cependant, ils n'attribuent pas tous la même importance à sa valeur d'usage et à sa valeur d'échange (tableau 7).

¹⁴ Selon la littérature recensée, voici un éventail des types de mobilité possibles :

- mobilité externe vs interne
- mobilité verticale ou horizontale
- mobilité interfonctionnelle
- mobilité géographique
- mobilité de carrière / professionnelle
- mobilité inter-marché vs inter-entreprise

¹⁵ Rares sont les acteurs qui voient le potentiel de la formation qualifiante et transférable pour la mobilité géographique d'une province à une autre, d'une région à l'autre ou d'un pays à l'autre. Encore plus rares sont les acteurs qui évoquent l'idée de la mobilité au sens du transfert de compétences acquises par la formation dans l'exercice du travail.

Tableau 7
Les valeurs de la transférabilité de la formation : valeur d'usage et valeur d'échange

Valeur d'usage	Valeur d'échanges
Capacité d'application/utilisation de compétences (ou savoirs) dans des contextes différents.	Idée du passage, de l'exportation
Aptitude à générer des compétences données pour de nouvelles tâches .	Capacité reconnue par un autre (l'autre entreprise, l'autre département, l'autre pays)
Aptitude à permettre à une personne de se mouvoir dans l'espace professionnel grâce à la formation qualifiante et transférable.	Aptitude reconnue par les formateurs et les personnes chargées d'attester les formations
Recours à des savoirs généraux ou transversaux.	

En effet, sur le plan de sa valeur d'usage, c'est la capacité d'application et d'utilisation des savoirs et compétences dans des contextes différents qui retient l'attention des acteurs. Quelques-unes des personnes que nous avons interviewées conçoivent également que la nature de certains savoirs – les savoirs généraux et transversaux – présentent un potentiel de transférabilité. Mais cette idée, jadis répandue dans les écrits théoriques, ne rallie pas la majorité des acteurs rencontrés. Pour eux, la formation qualifiante et transférable se distingue des autres du fait qu'elle est durable, complète, générale ou de qualité. À leur avis, elle est tout le contraire de la formation spécifique ou de la formation dite pointue. En ce qui concerne la valeur d'échange, ils considèrent que les travailleurs pourront bénéficier de la reconnaissance de leur formation par des employeurs si son résultat est marqué d'un symbole ou d'une marque de validation dont la signification est reconnue par les employeurs. En d'autres termes, la valeur d'échange tient d'abord à la reconnaissance du symbole par l'employeur. Pour certains, la valeur d'échange ne tient pas uniquement à la capacité de reconnaissance des organisations, mais également à celle des formateurs ou des responsables de formation par leur capacité de rayonnement et leur aptitude à garantir une qualité de services.

La mobilité, qui peut être un changement de poste, de fonction, de lieu ou d'entreprise (Peretti, 2001), est de façon générale conçue comme une conséquence de la transférabilité des compétences d'un individu. Ainsi, plus un individu possède des compétences qui peuvent être transportées dans un autre poste ou milieu, plus sa mobilité potentielle est grande et par conséquent son employabilité. La définition B a l'avantage de souligner les voies différentes de formation transférables en soulignant les pratiques émergentes de formations mutualisées et de construction de référentiels de compétences communes à un secteur.

Des auteurs relient la transférabilité à la reconnaissance de la formation comme un bien public. Son financement doit alors être assuré par divers acteurs de la société (Becker, 1962; Charest, 1999; Johansen, 2000). Nous reviendrons sur les enjeux de la reconnaissance et de la validation des acquis à la section 6.

3.3 Proposition d'une définition conceptuelle

À la lumière de la synthèse de la littérature analysée ainsi que des contenus des rencontres avec les différents acteurs, nous proposons une définition de la formation en milieu de travail dont l'élément central est le concept de compétence.

Cette définition doit contenir les éléments d'information suivants :

- une définition de la notion de formation;
- une définition de chacune des dimensions qui la composent;
- une définition des qualificatifs « qualifiant » et « transférable ».

Ainsi, la *formation* peut être définie comme :

une activité d'acquisition ou de production de compétences qui est réalisée dans un contexte donné de travail. Cette activité d'acquisition de compétences peut être décomposée en quatre (4) dimensions distinctes que sont : l'intervention de formation, le processus d'apprentissage, les compétences et la mobilisation des compétences dans l'action.

L'*intervention de formation* renvoie à l'enseignement qui peut prendre plusieurs formes, que ce soit la formation présentielle, le mentorat, le *coaching*, la formation en ligne ou d'autres formes d'actions éducatives.

Le *processus d'apprentissage* renvoie à l'acte d'apprendre, de s'approprier une compétence.

La *compétence* est la faculté/capacité de combiner et d'utiliser le savoir, le savoir-faire et le savoir-être dans une situation et un environnement donnés.

La mobilisation des compétences renvoie à l'utilisation combinée des savoirs (connaissances), savoir-faire (habiletés) et des savoir-être (comportements et attitudes) et permet d'utiliser efficacement les connaissances dans une activité de travail, dans l'action.

La formation est *qualifiante* dans la mesure non seulement où elle permet à l'individu d'acquérir des compétences nouvelles ou d'approfondir des compétences déjà maîtrisées, mais où la maîtrise et la combinaison de ressources sont mobilisées dans la pratique en situation de travail.

La compétence est *transférable* dans la mesure où elle peut être utilisée, transposée dans un contexte de travail autre que celui dans lequel elle a été acquise. Il peut s'agir d'un autre poste au sein d'une même entreprise, d'une autre entreprise, d'une autre fonction, etc. La *reconnaissance* se rapporte au mécanisme social de validation des compétences qui sont acquises.

4. Nouveau contexte de la formation en entreprise

4.1 Transformation des modes de production et enjeux de flexibilité interne ou externe

Une nouvelle donne économique, où la demande est maintenant instable, façonne l'environnement des entreprises. Ces dernières, face à ce nouvel environnement concurrentiel, se doivent de développer de nouvelles gammes de produits et services et doivent s'adapter constamment aux fluctuations. La diversification des produits et la capacité des processus de travail à créer rapidement cette diversification deviennent des impératifs en regard de la survie des organisations. Le principe dénominateur de cette adaptation est la recherche de flexibilité.

De façon générale, il en découle de nouvelles formes d'organisation et de coordination internes du travail.

Streeck (1987) définit le problème comme celui de la recherche d'avenues possibles dans la gestion des imprévus causés par une économie instable. Le besoin d'ajustement rapide de la part des entreprises à un marché qui est de plus en plus turbulent est devenu une réalité quotidienne. La réponse de l'ensemble des entreprises à cette instabilité est la recherche de flexibilité : « The novel element is the almost universal demand of employers for what has come to be called flexibility »(p. 287).

Des auteurs comme Coriat (1990), Streeck, Meulders et Wilkin (1987) ont défini les deux grands types de flexibilité possibles : la flexibilité externe et la flexibilité interne.

La flexibilité externe

Pour Streeck, Meulders et Wilkin (1987), la flexibilité externe revient à extérioriser les problèmes d'ajustement par des moyens divers, notamment par les salaires et les emplois. Cette forme de flexibilité réactive renvoie à la notion de flexibilité défensive utilisée par Boyer (1986). Pour Coriat (1990), la flexibilité externe est une forme de flexibilité cherchant la réouverture des conventions collectives ou des contrats individuels de travail pour créer une pression psychologique sur le salarié, afin de susciter dans son esprit la peur de la perte de son emploi, « (...) dans la mesure où elle a pour objet dernier de faire supporter au salariat le poids des instabilités et des ajustements. Elle se traduit aussi par le fait que les contreparties difficilement obtenues par le syndicat deviennent essentiellement précaires et sont tenues sous une pression et une menace constante » (Coriat, 1990 : 259).

Cette forme de flexibilité s'efforce d'accentuer la liberté de l'employeur par le recours à une utilisation massive de travail intérimaire et de contrats à durée déterminée (Reich, 1992; Boyer, 1993).

La flexibilité interne

De façon générale, pour Coriat (1990), Streeck, Meulders et Wilkin (1987), la flexibilité interne est basée sur la recherche des conditions d'adaptation continue des organisations. L'entreprise préférant cette forme de flexibilité misera sur la capacité de son personnel à solutionner les problèmes liés à ces changements continus et investira dans une formation accrue de sa main-d'œuvre pour répondre à la diversification de la demande. Ainsi, il en résultera une plus grande adéquation dans le couple marché/produit par l'augmentation des compétences.

... dont le pivot est constitué par une politique vigoureuse d'investissement en ressources humaines et en organisation permettant d'obtenir une implication véritable des salariés dans l'obtention de la productivité et de la qualité (Coriat, 1990 : 260).

Le développement de nouvelles compétences permet ainsi une requalification des travailleurs et travailleuses, une décentralisation des décisions managériales, créant un accroissement de l'autonomie des travailleurs et travailleuses, ainsi que l'utilisation flexible des technologies. Le concept de flexibilité nous ramène davantage à la possibilité pour la main-d'œuvre de s'adapter en retrouvant le contrôle sur le procès du travail, comme à l'ère de l'artisan. Le développement des compétences prend ses assises dans l'engagement personnel des travailleurs et travailleuses et le développement de l'autonomie au travail.

4.2 Passage d'une logique d'offre de formation à une logique de demande

La formation en entreprise s'appuie alors sur un mode d'organisation différent de celui de la formation initiale. L'économie générale de la formation initiale des jeunes répond avant tout à une logique d'offre éducative. Ce qui oriente l'action et son organisation est le consensus de la société sur le cheminement prescrit et les programmes scolaires offerts aux jeunes. L'autorité gouvernementale et le parlement ont approuvé à l'avance et pour toute société ces parcours institués.

En formation en entreprise, comme dans les autres champs de l'éducation et de la formation des adultes, les événements et les parcours de formation générale ne sont ni prévus à l'avance, ni institués dans des programmes ou curriculums reconnus. Ce qui oriente la participation à des formations et son organisation variée, c'est une demande changeante et diversifiée exigée par des mutations ou transformations de l'action productive. D'où l'importance, en formation continue, contrairement à la formation initiale, de politiques et pratiques d'expression de la demande, tel que le stipule, par exemple la *Politique gouvernementale sur l'éducation des adultes et la formation continue*, afin, précisément, de permettre aux organisations et aux individus de diagnostiquer et de « négocier » les demandes.

Ce passage, en éducation et formation des adultes, de la logique d'offre à une logique de demande ne signifie pas nécessairement une marchandisation de la formation. La confusion et les glissements possibles proviennent non seulement de cette absence de distinction chez certains auteurs (Beaudouin et al., 1992; Dubé et Mercure 1999; Bellemare 2000) entre la formation initiale et la formation ultérieure, mais aussi d'une définition unilatérale de la notion

de demande en ce domaine. On reconnaît en effet de plus en plus que toute demande de formation en entreprise est complexe; elle est composée, d'un côté, des nécessités de l'organisation qui, aux fins de production, requiert une nouvelle capacité d'action et de perception et, de l'autre côté, de la demande subjective et des attentes des individus.

Dans ce champ relativement nouveau de la formation des adultes, l'État, contrairement au modèle d'intervention qu'on lui connaît en formation initiale, tend à intervenir bien différemment : il le fait d'abord d'une façon négociée avec les acteurs économiques (Séguin et Vérot, 1993), puis sur une base interministérielle incluant toujours minimalement les ministères responsables de l'emploi et de l'éducation. Le modèle d'intervention est aussi distinct : il y a d'abord une dispersion des lieux de formation et une pluralité des agents éducatifs. De plus, pour appuyer l'action productive toujours en changement et pour soutenir le développement professionnel continu des individus, la programmation des formations ou des appuis aux apprentissages doit être reprise sans cesse de manière à répondre à une demande nécessairement en mouvement.

Se posent bien sûr alors plusieurs problèmes : la difficulté d'expression des demandes et de leur traduction en réponses pertinentes, la question aussi de la tension entre les exigences économiques et les attentes des individus, le problème également de la reconnaissance a posteriori, aux fins de mobilité, de ces processus souvent méconnus d'apprentissage individuel et collectif. C'est en raison de ces difficultés et pour répondre à ces défis que les acteurs gouvernementaux, patronaux, syndicaux et communautaires ont fait consensus sur l'objet de la *formation qualifiante et transférable* lors de l'adoption de la loi 90.

En formation initiale (Dubernet, 1998), l'État joue un rôle central pour assurer une scolarisation universelle et une formation initiale la plus prolongée possible au plus grand nombre. En formation des adultes reliée au travail, l'intervention de l'État se caractérise surtout par un rôle de régulation, de concertation et de mesures correctrices : la réglementation négociée (Beaudouin 1992; Charest, 1999), l'incitation et la contribution à la levée des obstacles à la participation, l'accroissement de l'accessibilité à la formation de base (Bérard et Cousineau, 2000), à la correction du développement inégal de la formation continue et à l'encouragement à des investissements continus dans le développement des compétences.

5. Les enjeux

5.1 La gestion des compétences ou par les compétences : le passage obligé vers une formation qualifiante et transférable ?

Faut-il le rappeler, le concept de compétence est polysémique et évolutif : il y a quinze ans à peine, la compétence n'entraînait pas ou peu dans le champ de préoccupations à la fois des gestionnaires, des syndicats et de l'État. Le vocable est maintenant sur toutes les lèvres et on s'entend généralement pour dire qu'une compétence, en milieu de travail, renvoie à la faculté de combiner diverses activités élémentaires (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) en vue d'atteindre les objectifs visés, et surtout que cette faculté se traduit, ou devrait se traduire, par des comportements adaptés à la situation de travail. Autrement dit, une compétence ne peut s'observer que dans l'action, dans une activité de production d'un produit ou d'un service, en milieu de travail.

Par ailleurs, la gestion des compétences est de tous les discours. La diversité des discours s'accompagne d'une diversité de pratiques en la matière. Qu'il s'agisse de la « démarche compétence », de la « gestion des compétences », de la « gestion par les compétences » ou encore de « l'approche par les compétences », on réunit effectivement, depuis quelques années, sous un même vocable un spectre étendu de pratiques qui ont des impacts divers sur le développement et la reconnaissance des qualifications des travailleurs, sur leur mobilité et leur employabilité, mais aussi sur la gestion des ressources humaines, l'organisation du travail et les relations du travail dans les organisations, tant publiques que privées. Or, l'essentiel à retenir pour les fins de ce présent bilan de connaissances sur la formation qualifiante et transférable est que la gestion des compétences ou par les compétences est reliée à l'idée générale selon laquelle les entreprises et leurs syndicats doivent mieux reconnaître dans leurs politiques et pratiques de gestion, dans leurs modes d'organisation du travail et dans leurs relations du travail, l'importance de la responsabilisation des divers acteurs organisationnels dans le développement et la mobilisation des compétences individuelles et collectives au travail. La démarche renvoie à la dimension stratégique de l'entreprise. Roy et al. (2003) résument ainsi cette acception :

Conçue, située et vécue comme un enjeu stratégique - et non comme une nouvelle « mode » en matière de gestion des ressources humaines - la gestion par les compétences acquiert sa vraie dimension : elle permet le partage et la compréhension des enjeux économiques fondamentaux, elle propose un jeu « gagnant-gagnant » aux salariés, elle s'inscrit comme un mode permanent de fonctionnement visant la réalisation et la pérennisation des résultats industriels tout en sollicitant des actions d'amélioration continue.

Par souci de concision, retenons, pour l'essentiel, qu'il convient de cerner deux aspects dans une démarche compétences : 1) la gestion par les compétences et 2) la gestion des compétences. Le premier aspect a trait à un projet de changement d'organisation du travail et des modes de fonctionnement dans une entreprise qui est associé à des enjeux stratégiques : il

visent ainsi à traduire dans les compétences des salariés les éléments qui vont permettre à l'entreprise de développer un avantage concurrentiel durable. La gestion des compétences, elle, cherche plutôt à intégrer les conséquences de la gestion par les compétences dans les différents domaines de la gestion, notamment en matière de ressources humaines et dans les relations du travail. (MEDEF, 2002, cahier 3)

Le discours actuel sur les compétences et les études théoriques et empiriques, de plus en plus nombreuses, sur la notion même de compétence, conduisent de plus en plus les acteurs sociaux à un certain nombre de principes à retenir en matière de gestion, de développement et de mobilisation des compétences, comme stratégie d'action intégrée lorsqu'il est question de formation continue de la main-d'œuvre :

1. la responsabilisation obligée et le « nouveau *deal* » dans la relation d'emploi en la matière (Jouvenot et Parlier dans Roy et al, 2003);
2. la reconnaissance du rôle des organisations, à l'instar de l'État, dans le développement des compétences des individus, notamment sur le plan de leur mobilité géographique et professionnelle en emploi, de leur accès à l'emploi et aux promotions;
3. la mobilisation des travailleurs autour de l'idée de performance de l'entreprise, financière certes mais aussi sociale et, en retour, une redistribution des effets de la productivité accrue;
4. le caractère évolutif et changeant de l'organisation du travail, marqué notamment par l'exigence croissante de réactivité des individus et des entreprises, à la fois comme condition de réussite et comme effet du développement des compétences individuelles et collectives en milieu organisationnel. C'est le contenu du travail lui-même, en tant que levier de performance et occasion d'apprentissage qui devient un enjeu important;
5. le défi de la contrepartie : les coûts économiques de la formation et du développement des compétences pour les entreprises sont compensés par une meilleure efficacité pour l'entreprise et les coûts d'implication pour l'individu sont compensés par une meilleure reconnaissance de sa compétence à l'intérieur comme à l'extérieur de l'entreprise, pour assurer la continuité de son parcours professionnel, malgré la mobilité de l'emploi;
6. le principe de la coresponsabilité des acteurs sociaux dans le domaine de la formation et du développement des compétences : il s'incarne dans le dialogue social entre les acteurs patronaux, syndicaux et institutionnels. Aucun de ces acteurs ne peut ni ne dit avoir l'entière responsabilité, à lui seul, de l'acte de former et surtout du développement et de la reconnaissance des compétences tout au long de la vie des travailleurs et travailleuses;
7. l'État, les différents secteurs d'activité et les collectivités locales favorisent les possibilités d'apprentissage et de reconnaissance des compétences pour plus de compétitivité et de cohésion sociale.

Cette relation entre compétence et performance en milieu organisationnel est de plus en plus étudiée, promue, mais aussi décriée. Encore mal définie à ce jour et le plus souvent mise en doute, de la part du monde syndical notamment, elle commande d'une part un appui de l'employeur, du secteur et de l'État à une participation soutenue et mieux distribuée de la formation à tous les niveaux, et d'autre part, la mise au point d'un système de mesure, de reconnaissance et de validation des compétences.

Peu d'employeurs et de syndicats au Québec peuvent prétendre à ce jour avoir implanté une stratégie d'ensemble de développement et de reconnaissance des compétences de leur personnel et, en contrepartie, on peut en dire autant de l'État en ce qui concerne un système intégré de qualifications transférables.

Si, depuis l'entrée en vigueur de la loi 90, les acteurs sociaux ont surtout concentré leurs efforts d'organisation et de prestation de la formation de la main d'œuvre sur des préoccupations liées à l'accroissement des investissements en formation, ils sont de plus en plus nombreux à reconnaître aujourd'hui l'urgence de concevoir une stratégie d'action intégrée de qualification continue et de transférabilité de la formation. Plusieurs reconnaissent, à l'instar du MEDEF en France (2002), qu'elle pourrait être plus facilement organisée, dans la perspective de la loi québécoise, si la politique québécoise était assortie d'une perspective sociopolitique davantage liée à la reconnaissance, au développement et à la gestion des compétences, tant par les acteurs institutionnels, que syndicaux et patronaux. Et surtout, il convient de souligner que cette perspective offre un plus grand potentiel d'efficacité en ce qui concerne la faculté des individus et des acteurs sociaux à se mobiliser, à partager des défis et à assumer des domaines de responsabilité. Ce potentiel vaut aussi dans le partage des rôles et responsabilités entre les acteurs clés, en particulier patronaux et syndicaux, dans l'allocation des ressources et dans la détermination des exigences de reddition de comptes en matière de formation et de développement des compétences.

La question des compétences et de la performance des organisations appelle un nouveau système socioproductif, source d'innovations au travail. La formation des adultes, vue sous l'angle des compétences, a donné lieu ces dernières années à une réflexion percutante sur « l'organisation apprenante » (voir aussi section 4).

5.2 L'organisation qualifiante et/ou apprenante

Le développement d'une formation qualifiante dans une entreprise n'est pas isolable du type même d'organisation qui caractérise cette entreprise (Mintzberg, 1982, 1990). C'est principalement dans la mesure où le contexte et l'organisation mêmes du travail les requièrent et les intègrent à la conduite régulière et à l'orientation de l'organisation que les pratiques de formation et de soutien tendent à se développer et à le faire dans telle ou telle direction. On ne nie pas l'effet relativement autonome de l'ingénierie de la formation (Le Boterf 1985; Ardouin 2003) qui peut contribuer au changement organisationnel, mais son efficacité est indissociable de son contexte.

Il n'est donc pas tautologique de dire que c'est surtout dans une organisation qualifiante ou apprenante que la formation tend à s'y généraliser et à s'y intégrer, et cela pour deux raisons. Premièrement, la dynamique de fond qui conduit à cette évolution vers des *learning organizations* (Watkins et Marsick, 1993; Bouteiller 2000) tient d'abord à la nécessité de l'organisation de pouvoir réagir rapidement aux changements de son environnement; le développement de la formation est moins la cause que la conséquence et le support nécessaire à cette dynamique. Deuxièmement, l'avènement de l'organisation qualifiante ou apprenante répond à une évolution du mode de production et à une mutation des orientations de l'« éducation récurrente » (OCDE, 1973) .

Tel qu'il a été discuté à la section 4, il existe plusieurs visions de l'organisation qualifiante et de l'organisation apprenante. On constate dans la littérature des définitions minimales et « éducatives » : une organisation apprenante est celle qui possède une politique et un plan de formation et qui promeut et facilite l'apprentissage organisé et l'autoformation de son personnel (Leich et al., 1996; Appelbaum et Reichart, 1997; Ellinger et al., 2002). À ce premier niveau, en raison du centrage de la perspective sur la qualification des individus, les notions d'organisation qualifiante et apprenante se recourent. Toutefois, dans la mesure où les investissements de formation tendent à s'articuler comme transformation du mode d'organisation de la production et à être reliés à la recherche d'une capacité de réaction rapide de l'ensemble de l'organisation aux changements externes, la notion s'enrichit au point de changer de sens (Barbier, 1992; Bricaud, 1992; Bouteiller, 2000).

La compétence devient ainsi une combinaison de capacités et de ressources permettant de répondre aux exigences d'un contexte d'action, de gestion ou de production (LeBoterf, 1998; Senge, 2003). La compétence, à laquelle l'organisation qualifiante ou apprenante de ce niveau fait appel et sur laquelle elle appuie son développement, n'est plus d'abord axée sur la capacité d'exercer une activité donnée et n'est plus un outil d'adaptation linéaire de la main-d'œuvre. La formation devenue plus qualifiante ne se définit plus avant tout comme une série d'adaptations simples aux changements fréquents des tâches prescrites reliées à un poste de travail (Baudouin, 2002) et elle n'est plus conçue comme une correction récurrente des habilités manquantes. Ce modèle fait place à ce que certains appellent un changement de paradigme dans lequel la gestion de la compétence individuelle et collective et le développement de la capacité d'initiative constituent la stratégie clé de la capacité d'anticipation de l'organisation (Meignan, 2002). Sans nier la nécessité d'une maîtrise des « bonnes pratiques » requises par le contrôle de qualité, la capacité d'action des sujets qu'il s'agit d'accroître est d'abord une capacité réflexive (Barbier, 1992; Rodas, 1993).

La formation qualifiante vise évidemment la maîtrise des tâches reliées à un poste, mais dans un contexte souvent de rotation de postes, exercée en équipe; elle vise alors, à travers la maîtrise des savoirs, savoir-faire et savoir-être, la polyvalence (Loewenstein et Speltzer, 1999) et l'autonomisation du sujet (Brown et Lauder, 2001). C'est ici, à un niveau plus élevé de la vision de l'organisation qualifiante ou apprenante, que le concept de « communauté de pratique » prend tout son sens comme approche (Lave et Wenger 1991; Wenger 1998), mais surtout comme angle d'observation pour saisir comment le sujet, en contexte favorable, construit sa compétence et la compétence collective de son groupe de travail.

Dans l'organisation qualifiante ou apprenante, être compétent implique alors non seulement une capacité démontrée et une qualification reconnue dans un champ particulier, mais aussi l'aptitude à progresser continuellement et la faculté de transmettre et de transférer ces savoirs techniques et généraux aux nouveaux employés et au sein des équipes de travail. Un individu reconnu compétent, dans ce nouveau contexte, est celui qui le devient sans cesse et qui, comme apprenant, formateur et mentor (Houde, 1995, 1996; Cuerrier 2002), contribue à la communication et au transfert des savoirs et savoir-faire.

Dans la réalité, chaque entreprise se situe quelque part sur un continuum allant de l'organisation préformation à l'organisation qualifiante ou apprenante dite réflexive. Chacun de ces niveaux fournit des indicateurs pour faire la veille de l'évolution des entreprises.

5.3 La transférabilité des apprentissages dans l'action et la transférabilité des qualifications

Une formation transférable signifie tant le transfert et la mobilisation des acquis d'apprentissage en situation de travail que la transférabilité des qualifications permettant au sujet, lors d'une mobilité professionnelle, de se voir reconnaître ses compétences. Or, ces deux dimensions de la formation transférable, sa valeur d'usage et sa valeur d'échange, parfois en tension, tendent à se rejoindre.

La transférabilité des apprentissages dans l'action

Une formation n'a de sens, pour l'organisation et l'individu, que si les compétences sont mobilisables et mobilisées dans l'action. Meignan (2001) a observé qu'il n'y a pas de compétences en soi, mais des « compétences pour... ». Lave et Wenger (1991) disent même que le rapport à l'action n'est pas la suite, l'application ou le résultat de la formation, mais constitue son contenu même et son contexte. C'est d'ailleurs dans leur mobilisation dans l'action (Lave et Wenger, 1991) que les compétences acquises en formation prennent leur signification et justifient les investissements de l'employeur, de l'individu et de l'État. C'est l'accroissement de la productivité et la capacité accrue de l'organisation de réorienter rapidement ses activités qui la conduisent à investir. C'est en raison de sa compétence reconnue dans l'action que l'individu est en mesure de démontrer sa contribution et, en retour, de faire reconnaître collectivement et individuellement son identité professionnelle et ses droits. C'est pour assurer une généralisation et une continuité de ce travail de qualification de la population active que l'État investit (CEDEFOP, 2002; OCDE, 2000; Rubenson et Schutze, 2000).

De ce point de vue, la formation ne sera transférable que dans la mesure où il y aura des processus d'expression et de médiation de la demande mettant en jeu les différents acteurs, où des circuits d'évaluation formative permettront des réajustements continus des interventions, où l'organisation de la formation sera synchronisée et articulée avec l'action productive et où les conciliations entre travail, –famille et formation, production et formation, exigences locales et qualification reconnaissable dans le secteur seront réalisées. Bref, la formation ne

sera transférable que dans la mesure où une ingénierie de la formation sera mise en action (Le Boterf 1985; Soyer 2003).

En lien avec la section précédente sur l'organisation apprenante ou qualifiante, la transférabilité de la formation dans l'action exige un environnement favorable, non seulement pour faciliter le développement des apprentissages sous diverses formes, mais aussi pour prolonger, dans les équipes de travail, les effets des formations par diverses pratiques informelles d'interapprentissage, de transfert des connaissances (Darr, 2000), de transfert des pratiques et de diffusion horizontale de micro innovations (Szulansky, 1996).

L'émergence dans plusieurs secteurs (Bélanger et al., 2004) du rôle d'employés formateurs, de leur formation comme formateurs et mentors ainsi que de leur reconnaissance dans les politiques de ressources humaines et dans les relations de travail constitue une nouvelle composante de la formation transférable. D'ailleurs, on peut d'autant mieux transmettre à d'autres des savoirs tacites et expérientiels (Livingston, 2003) que l'on est parvenu à les identifier et à les nommer (Rodas 1993; Cavusgil 2003).

La transférabilité des qualifications d'une entreprise ou d'un poste à l'autre

La mobilité de l'acteur et la reconnaissance de sa qualification acquise en dehors de son contexte immédiat de travail constituent la dimension la plus reconnue de la transférabilité de la formation. On a déjà souligné la transformation du marché du travail et les enjeux de flexibilité interne et externe. La croissance de la mobilité horizontale intra et inter entreprise et les possibilités de mobilité verticale correspondent à une transformation profonde (Échiejle 1993; Garavan et Coolahan, 1996): au moment où l'éducation devient permanente, les emplois cessent de l'être.

La première question que ce nouveau contexte pose est celle de la reconnaissance et de la validation des compétences, peu importe leur mode d'acquisition; celle de la façon dont les individus en situation de changement de poste ou de lieux de travail peuvent présenter une reconnaissance validée de leurs compétences (CEREQ, 2001). Nous y reviendrons dans la section suivante sur l'enjeu de la transférabilité des savoir-faire professionnels vers d'autres emplois et activités.

Une deuxième question est celle de la transformation des perspectives d'investissement pour une entreprise dont un pourcentage important du personnel risque de devoir ou de vouloir changer d'emploi. Jusqu'à récemment, cette situation n'était analysée que sous l'angle du dilemme posé à l'employeur de calculer la rentabilité des investissements en formation en fonction de la durée prévisible de la présence de l'employé dans son entreprise. Est-il rentable alors pour les entreprises de financer la formation de leur personnel? Si oui, quel type de formation tend davantage à fidéliser les employés ou à inciter à la mobilité? Établissant une distinction claire entre les formations spécifiques ou techniques et les formations plus générales, on soutenait que les premières avaient un effet de fidélisation, tandis que les secondes, à moins d'être entièrement financées par l'employeur, risquaient d'encourager une mobilité inter entreprise (Echiejle, 1993; Elias, 1994; Stevens, 1994; Ballot et Taymaz, 2001).

Or, les faits s'avèrent plus complexes (Dekker et al., 2002; Santelmann 2002). D'une part, dans la réalité quotidienne de l'entreprise d'aujourd'hui, la distinction entre formation technique et formation générale perd de sa pertinence : les compétences transversales traversent précisément les savoir-faire techniques (Marie-Girault); la demande de capacité de solution de problème et de coanalyse des *bugs* vise aussi l'organisation technique immédiate du travail (Meignan, 2001). La plupart des formations dites spécifiques contiennent des parts de formation générale (Hart et Shipman 1991; Loewenstein et Spletzer, 1999). Les changements dans les modes mêmes de mise à jour des compétences font en sorte que le recours à divers modes d'apprentissage exige une formation générale plus poussée : autoformation assistée (Carré, 1992), recours aux employés formateurs et au mentorat, communication écrite, etc.

D'autre part, l'entreprise, pour des raisons reliées à l'organisation changeante de son activité productive et à ses exigences d'accroissement de la productivité, n'a pas d'autre choix que de recourir à des formations plus complexes intégrant bien sûr des apprentissages de techniques locales, mais aussi la maîtrise de compétences polyvalentes et une plus grande capacité d'initiative. La nouvelle organisation du travail l'exige, tout comme le besoin de fidéliser le personnel, surtout dans des contextes de plus en plus fréquents de pénurie de main d'œuvre. L'entreprise, dans la nouvelle gestion des compétences, pour accroître sa productivité et pour fidéliser son personnel, tend à miser sur un développement professionnel continu. Nous y reviendrons plus bas (voir section 7). L'objectif de fidélisation, dans une telle gestion des compétences, est moins atteint par une limitation de l'ampleur des formations offertes que par sa continuité, ainsi que par une organisation du travail plus stimulante et une reconnaissance valorisante de l'identité professionnelle des individus (Dejours, 1993).

La tendance à une organisation et régulation sectorielle de la formation va dans la même direction : dans des secteurs comme ceux de l'hôtellerie et de la construction et même du textile, les acteurs économiques constatent les avantages de délocaliser les plans de formation et de bâtir des référentiels valables pour l'ensemble du secteur. Pour la plus petite entreprise, cela peut même devenir une partie de la solution. La Grande Bretagne vient justement, dans sa politique *Skills Strategy*¹⁶ de faire un virage majeur en ce sens, précisément en raison de cette nouvelle tendance à une régulation, sur des bases sectorielles, des rapports entre travail et formation continue.

Enfin la demande de formation en entreprise ne trouve réponse efficace et durable que dans la mesure où il y a, dans sa construction, prise en compte à la fois des nécessités productives de l'entreprise et des attentes des employés, lesquels, en prévision du risque possible de changement d'emploi, tendent à réclamer des formations polyvalentes (Bernier et al., 2002) et reconnaissables ou validées par l'ensemble du secteur.

Bien sûr, la question se pose : le fait que les emplois à vie disparaissent, l'économie générale de la formation tout au long des parcours professionnels doit être revue. C'est d'ailleurs la principale raison de l'émergence, dans tous les pays, de politiques de reconnaissance et de validation des acquis professionnels. C'est aussi pour les mêmes raisons que les

¹⁶ <http://www.dfes.gov.uk/skillsstrategy>

gouvernements des pays industriels avancés (CEDEFOP, 2002) interviennent dans des réglementations et programmes négociés, aux plans national, sectoriel et régional (Bélanger et Federighi, 2000) et adoptent des mécanismes correcteurs. La perspective de répartition des coûts proposée par le rapport Pagé (2004), à savoir la formation technique par les employeurs, la formation de base par l'État et la formation décidée sur une base individuelle par les individus, ne correspond plus à l'organisation du travail d'aujourd'hui. La formation de base en entreprise n'est pas isolable de la formation technique continue. La décision individuelle de retour en formation créditée par plus de 200 000 individus par année au Québec (Bélanger et al., 2004) constitue un mécanisme important d'autorégulation dans un marché du travail ne permettant plus de planification à moyen terme; elle doit être soutenue par l'État et les secteurs industriels pour ne pas en réduire l'accès à une minorité privilégiée. L'entreprise tend à s'associer aux autres organisations de son secteur (Charest, 1999) qui dressent des référentiels de compétence et instaurent diverses formes de mutualisation de la formation. Les employés voient dans la formation et la reconnaissance des compétences un droit instrumental devenu nécessaire à l'exercice du droit au travail dans une économie marquée par l'incertitude. Les individus tiennent de plus en plus à prévoir, à organiser et à négocier leur parcours professionnel (CEREQ, 2001); de ce point de vue la formation transférable a un caractère de bien public (Charest, 1999).

La formation continue est toujours positionnée « aux frontières » des organisations : toute solution simpliste devient irréaliste.

5.4 Les mécanismes de reconnaissance des compétences

La reconnaissance des compétences peut être définie comme le processus d'« identification et de vérification par un tiers et au regard d'une référence, des capacités acquises par un individu » (CEREQ, 2001 : 53). La reconnaissance des compétences¹⁷ est un mécanisme que les personnes que nous avons interviewées associent aisément à la formation qualifiante et transférable. Est-il nécessaire de rappeler que l'idée fondamentale de la reconnaissance des compétences professionnelles repose sur l'observation que les compétences d'une personne peuvent être acquises de plusieurs façons, mais que celles-ci demeurent généralement invisibles? Le processus de reconnaissance des compétences consiste alors à « lire » la compétence d'une personne, à vérifier sa correspondance à des normes ou des références (validation) pour la traduire dans un symbole reconnu par tous (ex : une certification). Nous analyserons cette question en regard de la littérature recensée et ce, aux niveaux macro, méso et micro ou individuel.

Niveau macro : globalisation, partenariat et choix de société

Les questionnements que suscite la certification de compétences acquises en milieu de travail d'un point de vue étatique sont nombreux, complexes et souvent contradictoires. Tout d'abord, les efforts immenses de coordination qu'exige un système national de certification

¹⁷Ici, nous ne parlons pas de la « reconnaissance des acquis », terme utilisé au Québec pour désigner la reconnaissance des programmes de formation ou des cours suivis par une personne à l'école, dont le processus est sous la responsabilité des établissements scolaires (CEQ, 1999).

professionnelle nécessitent, de toute évidence, la participation de l'État (Sarnin, 1998) afin de permettre notamment la reconnaissance nationale et intersectorielle des compétences. Ainsi, la valeur comparative attribuable aux compétences professionnelles par rapport à celle des diplômes de formation professionnelle initiale décernés par les établissements d'enseignement reconnus passerait par l'entremise de critères établis par l'État en partenariat avec les réseaux d'entreprise (Cocker et al., 1997). C'est effectivement au sein de ces dernières qu'émerge actuellement la demande logique de compétences transférables (Santelmann, 2004). Cette coopération entre l'État et le privé n'est pas sans poser la difficulté que peut représenter le risque de marchandisation de l'éducation (CSN, 2001), bien que le rapprochement des milieux de l'éducation et du travail permette aux deux acteurs de s'allier pour répondre à la fois aux besoins divers et intégrer diverses acquisitions de qualification (Verdier, 1993). Cette coopération exige que le système éducatif public sache garantir la maîtrise des compétences et des savoirs; c'est là son rôle de soutien et de collaboration avec l'entreprise, rôle via lequel l'État doit fournir des ressources et des outils fiables aux partenaires industriels ainsi que l'assurance d'une juxtaposition efficiente entre les processus de repérage et les résultats obtenus (Beaudoin, 2002). Pour resserrer cette coopération avec les employeurs, l'État a trois défis fondamentaux à relever : 1) modifier sa connaissance trop théorique des terrains professionnels, 2) décloisonner les contenus des disciplines du travail interpellées et enfin, 3) surmonter les clivages entre les savoir-faire techniques et les savoirs généraux (Beaudoin, 2002). Au Royaume-Uni, il semblerait que l'un des obstacles importants à la reconnaissance de l'apprentissage hors établissement ait été l'acceptation d'une norme de qualification par l'ensemble des acteurs. Ce défi aurait contribué au succès limité de la mise sur pied de deux interventions destinées à développer la main-d'œuvre : a) la création, en 1988, des *Training and Enterprise Councils* (TEC), sorte de bureaux à vocation locale censés assurer la disponibilité de ressources humaines qualifiées et b) la création d'un programme national de qualification basé sur les compétences, le *National Vocational Qualifications* (NVQ), qui cherchait à forcer les acteurs à revoir leurs approches individuelles et collectives en matière de développement de la main-d'œuvre.

Plusieurs pays européens se sont dotés de systèmes et dispositifs comportant des objectifs de reconnaissance et de validation des compétences (Bjornavold, 2001). Au Québec, certains outils et dispositifs s'inspirent de telles idées (ex : le régime d'apprentissage ou les référentiels établis par certains comités sectoriels) (CPMT et DDCMT, 2002), mais il n'existe pas de système national (voir tableau 8).

Tableau 8
Revue des systèmes et dispositifs

	Revue des systèmes et dispositifs selon Bjornavold (2001)
Allemagne et Autriche	Dans ces pays ayant une forte tradition de formation en alternance (système dual), la reconnaissance des apprentissages non formels commence à attirer l'attention des autorités éducatives. La tendance dominante consiste à solutionner les problèmes de formation continue par la modularisation (flexibilité) de l'enseignement et de la formation plutôt qu'à mettre en place des méthodes d'évaluation des acquis non formels. Un rapport important est attendu sur cette question à la fin de 2004.
Grèce, Italie, Espagne et Portugal	Expérimentations destinées à rendre visibles les acquis. Les structures politiques permettant l'évaluation de la reconnaissance des apprentissages non formels sont en place, mais l'introduction effective de pratiques d'évaluation et de reconnaissance progresse lentement.
Finlande, Norvège, Suède et Danemark	Ces pays abordent la problématique par l'intégration institutionnelle de l'apprentissage non formel dans une stratégie générale d'éducation et de formation tout au long de la vie. Des initiatives législatives et institutionnelles visent donc le renforcement des liens entre l'enseignement formel (initial et ultérieur) et l'apprentissage structuré effectué hors des établissements scolaires.
Royaume-Uni, Irlande et Pays-Bas	L'apprentissage effectué hors des établissements d'enseignement et de formation formels y est globalement reconnu comme un parcours aussi valide et important que les parcours formels d'acquisition des compétences. La difficulté de développer une norme de qualification acceptable semble constituer le plus sérieux des obstacles. Les expériences britanniques mettent en évidence certaines des difficultés liées à la recherche d'un équilibre entre référentiels de compétences trop généraux et trop spécifiques. Dans ce pays, après avoir mis en place des mécanismes nationaux, on tend plus récemment à miser aussi sur des concertations sectorielles.
France et Belgique	En France, et à un degré moindre en Belgique, des dispositifs de bilans de compétences sont en place pour aider les employeurs et travailleurs à identifier et à évaluer les compétences professionnelles, dans le but de mieux les utiliser et de soutenir des projets professionnels. Une deuxième initiative importante française a été «l'ouverture» du système national d'enseignement et de formation aux compétences acquises hors des établissements formels. Depuis 1992, des certificats d'aptitude professionnelle peuvent être délivrés (à divers degrés) sur la base de l'évaluation des acquis antérieurs et non formels. La troisième initiative en France a été d'établir des procédures et des normes d'évaluation indépendantes du système formel d'enseignement et de formation. Plus récemment, on a mis en place des systèmes, mécanismes et normes de validation des apprentissages expérientiels, bref de validation des compétences. ¹⁸

¹⁸ La validation des acquis expérientiels (VAP), les certificats de qualifications professionnelles (CQP), la validation ANPC-AFPA, les certificats de compétences en entreprise des CCI (CCC). La validation des compétences est :

La participation de l'État assurerait donc une congruence entre les exigences des employeurs et les compétences des travailleurs, mais aussi une légitimation de la qualité de la main-d'œuvre dans un contexte de compétitivité externe. La formation professionnelle joue, on le sait, un rôle important dans l'économie du Québec (Bélanger et al., 2003); une main-d'œuvre sous-qualifiée et déficiente représente des coûts importants et ronge la compétitivité des entreprises québécoises sur le plan international (Gosselin, 1996). Toujours selon ces auteurs, la loi 90 visait à sensibiliser les dirigeants d'entreprises au caractère vital que revêt le développement interne des employés. Cherchant à réduire le retard du Québec en formation par rapport au reste du Canada, cette loi poursuit des objectifs de valorisation de la « formation qualifiante et transférable » tout en insistant sur le fait que le défi de la formation ne peut être assumé par l'État seul, ce dernier devant recourir à la participation des autres acteurs. La reconnaissance des compétences revêt ainsi un caractère économique, mais aussi social et politique, d'autant plus que le public le plus touché par cette loi se trouve en entreprise tandis que la main-d'œuvre en recherche d'emploi, qui a aussi des besoins de formation, n'est pas rejointe par cette mesure (Bellemare, 2000).

La mondialisation des marchés et la compétitivité accrue ne sont d'ailleurs pas les seuls facteurs contextuels liés aux enjeux du développement continu de la main-d'œuvre au Québec, la situation démographique en est un autre; l'actuel vieillissement de la population et les départs massifs à la retraite que l'on anticipe dans un futur rapproché exercent une pression considérable sur les politiques de l'État en matière d'emploi ainsi que sur les entreprises. Celles-ci doivent se doter de pratiques de gestion des ressources humaines favorisant le développement des compétences, mais surtout, garder le cap sur des objectifs de *rétenion* des employés qualifiés (ESG, 2003). Le développement des ressources humaines constituant une composante essentielle et stratégique de l'évolution d'une organisation, il est primordial de définir, classer et hiérarchiser correctement les emplois et les exigences leur étant reliées (Holden, 1992), ce à quoi s'ajoutent d'autres démarches : poursuivre la reconnaissance des apprentissages divers pouvant déboucher sur des certifications et redéfinir les rapports entre les organismes pourvoyeurs de formation « toute faite » en fonction des besoins réels des entreprises (Santelmann, 2004).

Le financement qu'exige la validation des compétences acquises via l'expérience de travail pose problème lorsqu'il n'existe pas de système de coordination et de partage du financement entre l'État et les entreprises (Charest, 1999) ou lorsque les individus n'ont pas un statut de salarié. Dans tous les cas, la participation pécuniaire de l'État demeure un élément clé d'une démarche d'envergure nationale : d'abord, parce que les enjeux de développement continu d'une main-d'œuvre et de la compétitivité des entreprises sont des enjeux de société, et ensuite, parce que seul l'État a réellement les outils et les ressources permettant un bon système de coordination de la structure et des processus requis (Charest, 1999); autrement, compte tenu de leurs disparités (inégalité) de taille et de besoins, si les entreprises devaient assumer cette coordination, les efforts deviendraient rapidement trop lourds et trop coûteux.

Aux États-Unis, Jacobs, Lukens et Useem (1996) signalent deux avenues possibles quant au développement de la main-d'œuvre : d'un côté, les gouvernements pourraient prendre le

« haut chemin » et choisir d'établir des politiques favorables à l'investissement dans les compétences de la main-d'œuvre en entreprise et ainsi développer des travailleurs à haute productivité avec des salaires plus élevés; cela permettrait entre autres d'activer le levier de la qualité afin d'accroître la demande des produits dans un marché de plus en plus compétitif. D'autre part, les gouvernements pourraient prendre le « bas chemin » qui consiste à maintenir les bas ratios d'investissement dans la formation, avec le niveau de productivité actuel et des salaires relativement bas, activant le levier des économies de production liées au faible coût de la main-d'œuvre pour attirer la clientèle par des prix plus bas.

Au Québec, les PME peuvent difficilement supporter une structure de développement actif des compétences internes sans l'aide de politiques gouvernementales proactives et continues. Hart et Shipman (1991) ont proposé certaines pistes de solutions reliées au manque de travailleurs qualifiés par rapport à la demande de certains marchés industriels, pistes qui pourraient inspirer une démarche nationale : l'offre de stage rémunéré, l'introduction ou l'amélioration d'écoles de formation professionnelle, l'octroi de crédits d'impôt aux employeurs qui inscrivent leurs travailleurs à des formations permettant la certification, l'offre de prêts individuels à faible taux d'intérêt aux individus désireux d'obtenir des certifications, la participation financière de l'ensemble d'une industrie ou d'un secteur et enfin, une meilleure utilisation des compétences existantes.

Niveau méso : compétitivité et rendement, les défis organisationnels

La perspective économique est utile pour étudier les choix auxquels les entreprises font face quant à la validation et à la transférabilité interfirme des compétences en milieu de travail. Bien que plusieurs facteurs soient à considérer dans la question du développement et de la reconnaissance des compétences – facteurs liés à la gestion et au développement des ressources humaines, à l'efficacité organisationnelle ou encore à la gestion juridique de l'entreprise – l'enjeu de la *compétitivité* des entreprises (avantages concurrentiels) et celui du rendement (ou du retour sur l'investissement) dans la formation demeurent ceux qui semblent préoccuper davantage les dirigeants et les gestionnaires d'entreprises. Primo, bien que certaines entreprises ou réseaux d'organisations soient d'avis qu'un investissement en formation n'est pas une assurance d'amélioration des compétences organisationnelles (Bouteiller, 2000), l'idée que la main-d'œuvre compétente soit gage d'innovation et de productivité pour se développer dans les environnements globalisés du XXI^e siècle fait, pour sa part, presque consensus chez les experts (Jacobs et al., 1996; Sarnin, 1998; Santelmann, 2002; Venne, 2003). Les notions d'adaptation proactive et de flexibilité interne sont d'ailleurs intimement liées à la capacité d'une entreprise de demeurer compétitive. Cette capacité semble d'autant plus cruciale en ce qui concerne les PME (comme c'est le cas au Québec) soumises à un type de concurrence particulièrement féroce en provenance d'autres pays ayant su développer des modèles flexibles à des coûts attirants (Jacobs et al., 1996; Fournet, 1998). Or, la capacité d'adaptation et d'appropriation de nouvelles compétences des travailleurs est interpellée lors de changements technologiques, changements qui font partie du processus, devenu régulier, d'innovation et d'évolution de la presque totalité des industries modernes (Smith et Dowling, 2001). Ainsi, l'acquisition d'un plus grand éventail de compétences par les travailleurs permettrait à ces derniers une meilleure adaptabilité dans des contextes de réorganisation du travail étant donné leur grande propension à transférer et faire reconnaître

leurs acquis dans différentes situations de travail (Barbier, 1992; Bricaud, 1992; Lacoste, 1992).

Secundo, les employeurs savent que la compétence des travailleurs est liée à leur productivité et à leur efficience, mais ils demeurent parfois réticents à investir financièrement en formation par crainte que les effets obtenus ne correspondent aux effets attendus; le rendement attendu des gestionnaires (RA) serait ainsi un indicateur de mesure à utiliser en préintervention (Gaudet, 2001). Cet auteur avance que certaines conditions optimales permettraient d'assurer un minimum de rendement dans le développement continu des compétences : transmettre aux participants les objectifs visés par l'intervention, utiliser des méthodes d'apprentissage interactives, imbriquer les activités de formation dans le plan de développement des ressources humaines (PDRH), arrimer ce dernier au plan stratégique de l'entreprise, etc. Cela importe d'autant plus que le rendement peut avoir un impact au delà de la simple acquisition immédiate de savoirs et de connaissances; il existerait en effet, à la suite de formation, la création de compétences collectives et de transformations identitaires favorables à l'entreprise, ainsi que de transfert et d'accumulation de savoirs et d'expertise (Dubar, 1991; Serre et Wittorski, 1992).

Puisqu'il a été démontré que les firmes de plus grande taille et comprenant plusieurs niveaux d'organisation formelle sont plus susceptibles d'investir une partie de leurs ressources dans le développement des employés (Jacobs et al., 1996; Dubernet, 1998), les acteurs québécois ayant la volonté de construire ou d'importer un modèle de certification de compétences acquises se doivent de tenir compte de ce facteur dans les pistes de solutions avancées. Dans le cas des entreprises évoluant dans des environnements particulièrement turbulents, celles qui investissent dans le développement de compétences qualifiantes seraient, dans une plus large proportion que celles évoluant dans un environnement à faible turbulence, parvenues à « s'assurer d'une main-d'œuvre qualifiée, à véhiculer les valeurs clés, à se préparer aux changements futurs, à développer la polyvalence et à développer la relève » (Laberge et al., 1992). D'autre part, il semblerait que le niveau de formation accordé à l'intérieur d'une organisation soit corrélé au climat interne des relations industrielles. En effet, le succès du développement de la main-d'œuvre serait haussé par des relations au style participatif, cette approche augmenterait le niveau de confiance mutuelle entre les parties (Smith et Dowling, 2001).

Niveau micro (individuel) : besoins individuels et développement de compétences au travail

L'abondante littérature sur la reconnaissance des acquis et la validation des compétences soulève les nombreux bénéfices pour les individus de tels dispositifs (*Revue Éducation permanente*, 1992; Feutrie 1993; William, 1999; Bjornavold, 2001; CEREQ, 2001; Dejoux, 2002). Mais l'un des enjeux individuels les plus importants est sans doute la mobilité et la transférabilité des travailleurs comme résultante de l'acquisition de compétences qualifiantes et surtout, leur reconnaissance sur le marché du travail (Rodas, 1993; Charest, 2002). Il appert que les travailleurs non qualifiés bénéficient de peu de possibilités d'évolution professionnelle interne ou de plans de carrière externes à leur organisation, et c'est pourquoi les programmes de formation conçus pour ce type de personnes doivent tenir compte de leurs acquis tout en repérant les formations manquantes (Santelmann, 2004). On le constate à propos des jeunes

adultes et des chômeurs qui, laissés pour compte par les visées de la loi 90, obligerait les pouvoirs publics à poursuivre, dans un futur immédiat et de manière prioritaire, des buts d'insertion socioprofessionnelle et de développement de carrière à long terme. D'ailleurs, les entreprises qui se trouvent en mauvaise position dans leur secteur industriel et qui ne peuvent aspirer à attirer une main-d'œuvre plus qualifiée, pourraient bénéficier d'une telle démarche de la part de l'État (Barbier, 1992). Le cercle vicieux de la non-qualification se trouve également nourri par le fait que la « perception de compétence » qu'un individu a de lui-même est plus faible chez les demandeurs d'emploi que chez les salariés (Santelmann, 2004). En l'absence d'un appui gouvernemental concret quant à la certification des compétences qualifiantes, la tendance des entreprises est de financer des formations courtes, pointues et spécifiques; or, cela contribue au sous-financement général de la main-d'œuvre et va à l'encontre du désir des individus de faire reconnaître leurs qualifications (Barbier, 1992; Charest, 1999). Quant à la crainte de former des individus pour les voir partir vers la concurrence, il semble, selon une étude de Lynch (1991), que les employés ont « davantage tendance à demeurer dans une organisation qui fournit de la formation et où il y a un syndicat ».

Les enjeux perçus par les acteurs québécois interrogés sur la reconnaissance des compétences

Nous avons déjà indiqué (section 4) les différences relatives à la conception de l'objet de la formation qualifiante et transférable chez les personnes interrogées. Quelques-unes soulèvent la confusion relative à la reconnaissance des acquis et des compétences. D'ailleurs, certaines croient essentiel que les acteurs du marché du travail en arrivent à une compréhension commune avant de structurer un mécanisme national. Les personnes interviewées se demandent en effet ce qui devrait être reconnu exactement : la formation informelle? les compétences acquises naturellement au travail? les compétences acquises hors travail?

Les personnes interrogées qui ont une connaissance approfondie des enjeux de la reconnaissance des compétences distinguent 1) l'objet même de la reconnaissance, 2) le processus composé des actions nécessaires à la lisibilité de la compétence (les actes de lecture et les actes de démonstration) et 3) les effets d'une visibilité sociale de la compétence (traduction dans un symbole socialement reconnu).

La méthodologie et les outils nécessaires au processus de reconnaissance

Du côté syndical, un questionnement a été soulevé quant à la mesure des acquis de formation. La prise de données sur la compétence individuelle, qui consiste à mesurer l'avant et l'après de la formation, est relevée comme en étant l'étape cruciale puisque, dans ce raisonnement, seule cette méthode peut situer la « formation manquante » et assurer une réelle visibilité des acquis de formation. D'autres personnes interviewées se soucient des approches pédagogiques propices à l'analyse de la compétence. Pour elles, la reconnaissance doit s'inscrire dans une démarche globale comprenant non seulement des actions d'acquisition, de développement ou de démonstration des compétences, mais également des interventions de suivi et d'encadrement individualisé. Cela rejoint l'approche préconisée dans le contexte français (*Revue Éducation permanente*, 1992) basée sur l'aide personnalisée particulièrement

opportune pour contrer les situations d'abandon de formation, fréquentes chez les personnes peu instruites.

D'autres des individus rencontrés souhaitent surtout un système qui fonctionne rapidement. Ils disent être conscients que la reconnaissance des compétences commande des opérations d'analyse de métiers et des professionnels (référentiels) et remarquent que le rythme accéléré de transformation des métiers impose le recours à des mécanismes aptes à suivre ce rythme.¹⁹

Quelques personnes interviewées ont discuté des outils de reconnaissance des compétences : les normes nationales de métier, les listes de compétences liées à ces métiers, les démarches pédagogiques. Plusieurs citent les outils préparés dans l'industrie touristique, par exemple (Girard, 2002). D'autres citent ce qui se fait dans le domaine de la construction. Nous savons que des outils ont été structurés en lien avec le *Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*. À l'évidence, les outils nécessaires font encore l'objet de discussion.

Comme la principale finalité de la reconnaissance des compétences est l'émission d'une attestation écrite, les acteurs interrogés se questionnent sur sa nature et sa désignation. Tous reconnaissent sa valeur symbolique. Plusieurs croient que le potentiel d'efficacité de ce symbole tient au fait qu'il soit partagé.

La compétence des intervenants pour mettre en œuvre le processus de reconnaissance

De l'avis de quelques personnes rencontrées, l'efficacité et la pertinence du processus de reconnaissance des compétences reposent essentiellement sur la compétence des responsables à le maîtriser. Les intervenants du système d'éducation ne connaîtraient pas suffisamment bien la réalité des entreprises malgré leur connaissance méthodologique de la formation. Un peu dans la même veine, les intervenants en entreprises ne maîtriseraient pas bien l'évaluation, pratique essentielle au processus de reconnaissance et validation des acquis de compétences.

Par ailleurs, le processus de reconnaissance des compétences devra considérer que la polyvalence caractérise maintenant le travail d'un bon nombre de travailleurs et répond à la transformation des techniques et modes de production. Toujours de l'avis de quelques-uns des acteurs rencontrés, l'analyse du travail se base actuellement sur des cadres réglementaires (conventions collectives, réglementations des professionnels, règles de santé et sécurité du travail), cadre de référence incompatible pour l'examen de la polyvalence et de la transversalité ou transectorialité des compétences.

Les populations et secteurs d'activités visés

À qui sera destiné le système de reconnaissance des compétences? Voilà une question qui en préoccupe plusieurs. Tous savent qu'il sera destiné aux travailleurs. Mais, de l'avis de plusieurs, il devrait en particulier bénéficier aux travailleurs âgés dont l'expérience professionnelle n'est pas suffisamment reconnue. Selon certaines personnes, il faudra aussi

¹⁹ On aura compris que cette personne a une conception restrictive de la FQT, l'objet de la reconnaissance étant une formation structurée.

destiner ce système aux immigrants qui ne disposent pas actuellement d'un système adéquat pour faire reconnaître leur bagage professionnel et académique. Quelques rares personnes soulignent les bienfaits de la reconnaissance des compétences pour les jeunes. L'insuffisance de leurs acquis scolaires empêcherait leur mobilité ascendante et les maintiendrait dans des ghettos d'emplois. Une seule personne dénonce le fait que la formation qualifiante et transférable n'est destinée actuellement qu'aux travailleurs en emploi. Celle-ci fait valoir que la mission d'Emploi-Québec concerne l'ensemble de la population, non pas uniquement les travailleurs. Elle rappelle également que l'augmentation du travail atypique défavorise l'emploi stable et l'appartenance à une seule entreprise la vie durant, une situation qui devrait inciter la CPMT à destiner son projet de formation qualifiante et transférable à toutes personnes indépendamment de son statut (chômeur / travailleur; salarié / travailleur autonome; syndiqué /non syndiqué).

Peu de personnes font état des bénéfices de la reconnaissance des compétences en référence au secteur d'activités. De l'avis de certains, tous les secteurs d'activités professionnelles n'ont pas besoin d'un système de reconnaissance des compétences. De même, il est soulevé que la reconnaissance des compétences devrait favoriser l'essor de certains métiers ou secteurs d'activités. Il est également observé que l'accréditation de la formation (et non pas des compétences) s'avère nécessaire dans les métiers ou secteurs d'activités pour lesquels la formation initiale instituée est inexistante. Il importe en effet de bien distinguer un métier ou une profession déjà acquis. Certains secteurs valorisent surtout la première reconnaissance d'acquisition des compétences tandis que d'autres s'intéressent principalement à la mise à jour.

5.5 L'importance d'investir ou non en formation

Au cours de la dernière décennie, on a assisté à la publication d'un nombre croissant d'études visant à déterminer si l'adoption de nouvelles pratiques de travail augmentait la productivité de la main-d'œuvre, faisait croître la rentabilité de l'entreprise et réduisait le taux de roulement de la main-d'œuvre. On rapporte un ensemble de pratiques de travail à *haut rendement*, dont la formation, qui, dans certaines conditions, augmentent le bien-être des employés, tout en leur permettant une contribution plus productive, conduisant à une croissance de la productivité de l'entreprise et à un ralentissement du taux de roulement de la main-d'œuvre.

Certes, il est difficile, en pratique, de démontrer qu'il y a bien relation de causalité entre la formation des employés et les indicateurs de performance d'une firme, la principale difficulté résidant dans la quasi impossibilité d'isoler la variable « formation » comme source d'impact potentiel ayant des résultats mesurables sur les résultats de l'entreprise (Philips, 1998). Toutefois, Philips (1998) a recensé un nombre important d'études, qui mettent en relief des données probantes quant aux bénéfices attribuables à la formation en milieu de travail sur les mesures de performance des entreprises. Ces mesures, parfois concrètes et quantifiables (diminution du nombre d'accidents du travail, de l'absentéisme, du taux de roulement, des temps de cycles ou du gaspillage ou amélioration de la productivité et de l'efficacité), mais parfois intangibles (amélioration des communications, de la satisfaction des employés, de la qualité du service à la clientèle ou diminution de la nature des griefs ou du nombre des

plaintes), permettent à l'auteur de se poser la question suivante : ne devrait-on pas analyser l'ensemble des bénéfices par rapport aux *coûts totaux de toutes les interventions en gestion des ressources humaines*?

Cette question de retour sur l'investissement en formation en entreprise a fait aussi l'objet de recension de la part de Bartel (2000) et, antérieurement, de L. M. Lynch. Cette dernière renvoie à plusieurs études réalisées entre 1989 et 1996 pour déconstruire et rejeter quatre (4) mythes qui ont freiné les investissements en formation : la formation des adultes en emploi n'aurait pas d'impact sur les salaires et la productivité²⁰, les programmes gouvernementaux pour les travailleurs en difficulté auraient un impact insignifiant voire nul, l'augmentation des salaires justifiée par la formation des moins qualifiés serait trop coûteuse et enfin l'élévation du niveau de qualification de la main-d'œuvre au cours des dernières décennies n'aurait pas eu d'effet sur l'accroissement de la productivité. En conclusion, elle prévoit une augmentation de la demande de formation des travailleurs en emploi, mais souligne le besoin d'appui institutionnel et financier (crédit d'impôt) tout particulièrement pour la petite entreprise.

Bartel a refait en 2000 une revue de littérature sur le rendement des investissements en formation. Elle y conclut que le rendement est probablement plus élevé que prévu, mais qu'il faut plus d'études pour vérifier les taux de rendement et connaître les variables qui modulent ce rendement.

La GRH, qui a effectivement comme défi d'intégrer le développement de la main-d'œuvre à la stratégie d'entreprise dans un contexte « d'économie du savoir » (Jacob, 1999), doit prendre en compte ces recherches et remettre en cause certaines bases telles que la dotation, l'évaluation du rendement et la rémunération. L'« objectivation des compétences » doit devenir une prémisses importante des décisions en GRH, tout comme l'ancienneté (Feutrie et Verdier, 1993). L'utilisation de « normes de compétences » élaborées par des comités paritaires pour l'évaluation des employés est en opposition avec le principe de l'« évaluation unilatérale »; cela demeure, à ce jour, un enjeu majeur pour tous les organismes syndicaux. Enfin, tel que noté plus haut, bien que certains employeurs craignent d'ouvrir les portes de la mobilité interfirme à leurs employés en les formant (Echiejile, 1993) et ainsi d'augmenter leurs coûts d'opération en accordant des hausses de salaire aux employés formés (Lacoste, 1992), il n'en demeure pas moins que le soutien à une hausse de la qualification et au développement professionnel continu semble provoquer une augmentation de la motivation et de la satisfaction (Mark et Rottier, 1995), de même que de l'engagement organisationnel (Pate et al., 2000).

La problématique de la recherche sur les bénéfices des investissements en formation se pose donc à trois égards : premièrement, celui de la définition de la performance organisationnelle, à savoir si cette dernière se limite simplement aux résultats financiers ou si la pérennité de l'entreprise ne devrait pas être un indicateur prépondérant de l'analyse; deuxièmement, celui du niveau d'analyse, soit celui de la firme dans son ensemble ou dans ses différentes composantes, c'est-à-dire des unités ou des usines ou succursales. Est-ce que les politiques de

²⁰ Voir Brown (1990) et Royer (2001), lesquels offrent certaines évidences sur le rendement de la formation en entreprise, en particulier auprès des employés moins qualifiés.

formation peuvent avoir le même effet d'une usine à l'autre ou même d'une catégorie d'employés à une autre, sans parler des différences régionales et nationales? Troisièmement, certaines études démontrent que des stratégies efficaces en formation peuvent engendrer des économies que l'on appelle *softs* (ex. : augmenter la loyauté et l'engagement à l'organisation, avoir une meilleure prise de décision) aussi bien que des retours plus mesurables (ex. : augmentation de la productivité, réduction des coûts).

Bref, au delà du rôle social d'une formation qualifiante et dont les compétences acquises seraient transférables et faciliteraient la mobilité, la formation joue un rôle économique considérable et doit être vue comme une composante essentielle de la compétitivité des entreprises au Québec (Fournet, 1998; Bouteiller, 2000; Brault, 2003; Venne, 2003).

Les exigences de qualité, les changements technologiques et la réorganisation de la formation, tout comme la prévention face à la perte de l'emploi actuel, requièrent une plus grande polyvalence et une qualification continue des travailleurs (Fournet, 1998; Santelman, 2002). Or, ces exigences demandent une gestion, c'est-à-dire un développement, une reconnaissance pratique et une mise à contribution des compétences. C'est dans cette perspective que la formation, devenue un des outils stratégiques, devient un investissement critique pour chaque entreprise, chaque secteur et pour l'ensemble de l'économie.

5.6 Les Pratiques et stratégies éducatives

Les stratégies et pratiques développées en milieu de travail ayant la double propriété de qualifier et de pouvoir se transférer sont encore peu documentées. Il en est tout autrement de la formation instituée, dont les programmes publics, de longue durée, donnent accès à un diplôme, bénéficient d'une reconnaissance sociale et permettent l'acquisition de savoirs rattachés à une discipline ou un champ professionnel bien délimité.

Des pratiques diversifiées, mais surtout des stratégies et pratiques composites

La tendance dominante des études sur les stratégies éducatives et pratiques éducatives novatrices en milieu de travail est qu'il n'existe pas une stratégie ou pratique capable de répondre à toutes les exigences de la formation qualifiante et transférable. C'est par différentes combinaisons de stratégies, d'approches et de pratiques que les employés développent et maintiennent des compétences transférables et qualifiantes. C'est ce que Senge (1990) nomme la complicité dynamique, ce que Meignan (1991) appelle l'approche combinatoire et que la plupart (Masie, 2003; Bersin, 2004) nomment les *blended practices*. Cela suppose alors qu'une entreprise planifie ses activités en fonction de son contexte global d'évolution et en articulation avec son environnement, relie ses projets de formation aux politiques de ressources humaines et surtout les conçoit et les articule en rapport avec le plan et les objectifs stratégiques de l'entreprise.

Bref, la formation qualifiante et transférable trouve une bonne part de son origine dans l'amont et l'aval de l'ingénierie de formation, c'est-à-dire dans l'expression et le diagnostic de

la demande et dans la rétroaction continue des effets afin d'établir pour chaque contexte la configuration gagnante de stratégies, de ressources et d'environnement d'apprentissage.

Quelques exemples de pratiques éducatives s'inscrivant dans une perspective de formation qualifiante et transférable décrites dans les écrits théoriques

- C'est ainsi que des entreprises, par l'intermédiaire de la direction générale, prennent l'engagement formel auprès de l'ensemble du personnel de voir à ce que chaque changement organisationnel soit l'occasion d'apprentissage et d'évolution pour le personnel. De manière concrète, il s'agit d'offrir aux employés des formations théoriques ou pratiques, sur des nouvelles techniques de production, par exemple en offrant des activités d'intégration des savoirs « sur le tas », par des cours ou par des études de cas tout en garantissant une augmentation significative de la qualification générale des employés (Bricaud, 1992). Encore faut-il que cet amalgame dynamique d'approches et de moyens d'apprentissage soit relié aux activités « sur le tas » : intégration des savoirs par étude de cas réels, expérimentation en situation réelle (Bricaud, 1992), organisation de « formations en situation de travail » (FEST) (Barbier, 1992; Méhaut, 1996), « formation expérientielle » mettant le sujet en contact direct avec l'objet de son travail et provoquant une « capacité d'agir » (Courtois, 1992), et transfert continu des compétences dans les équipes de travail transformées en « communautés de pratiques » (Wager, 1998).
- En amont de la formation, d'autres entreprises se dotent d'une politique de formation qui décrit les critères de soutien aux travailleurs. Chaque demande de formation, potentiellement suivie à l'externe ou à l'interne, est examinée selon les priorités préétablies (Échiejile, 1993; Bélanger et al., 2004).
- Des entreprises offrent la diversification ou rotation des tâches et situations de travail (Rodas, 1993; Grünewald et Sorensen, 1999).

6. Formation en milieu de travail : modèles et indicateurs

6.1 Modèles, pratiques et politiques de la formation en milieu de travail

La revue de littérature effectuée a permis de faire un survol des différentes façons dont la formation est réalisée ici et ailleurs. Bien que cette section ne se veuille pas une recension exhaustive de toutes les pratiques utilisées au niveau international, bon nombre de modèles, de pratiques et de politiques y sont présentés.

Pratiques de formation

La typologie des systèmes de formation de Charest (1999) s'avère intéressante pour présenter les diverses pratiques de formation qui ont été observées dans différents pays. Cette typologie présente trois (3) systèmes de formation :

- a) *système de coopération et de régulation conjointe des acteurs* (école/entreprise) (ex : système dual allemand; système français). Depuis 1995, le Québec tend à se situer dans ce modèle avec un rapprochement entre école et entreprise dans la gestion de la formation professionnelle; la mise en place du régime d'apprentissage; un plus grand engagement des acteurs dans un processus de décentralisation; la prise en compte d'une conception de la formation comme bien public.
- b) *système basé sur l'entreprise* avec différentes modalités internes et externes (de type plus libérale comme aux États-Unis). Avant 1995, le Québec se situait dans ce modèle.
- c) *système centralisé de l'État*

C'est à travers ces trois (3) systèmes que seront présentées différentes pratiques rencontrées dans la littérature. Nous avons retenu certains pays représentatifs des grandes tendances²¹.

Système de coopération et de régulation conjointe des acteurs (école/entreprise)

Outre le Québec, c'est dans ce type de système que s'insèrent les pratiques de formation qui prévalent en France, en Allemagne et en Grande-Bretagne.

²¹ La Grande Bretagne ne fait pas partie de ce tableau, car nous y avons fait référence dans les sections antérieures de même qu'en 6.4, particulièrement. Il serait fort pertinent d'analyser la nouvelle législation de 2002 «Skill alliance».

➤ France

Loi de 1971 et loi de 2004

Par l'adoption de sa loi de 1971 sur la formation professionnelle continue, la France visait quatre (4) objectifs :

- offrir à chaque individu la possibilité de s'adapter aux nombreux changements qui surviennent dans la vie professionnelle;
- réduire les disparités d'accès à la formation entre les individus;
- créer autour de l'Éducation nationale un environnement qui soit favorable à son évolution et à sa réforme;
- permettre à chaque homme et chaque femme de maîtriser sa vie, c'est-à-dire d'élever son niveau culturel.

Ainsi la loi de 1971 apporte deux réformes majeures :

- la création d'un congé de formation : au cours de leur vie active, les travailleurs ont le droit de demander et d'obtenir de la part de leur employeur un congé de formation;
- l'institution d'une obligation de participation des entreprises au financement de la formation professionnelle destinée à titre principal à leurs propres salariés.

La participation obligatoire des entreprises au financement de la formation professionnelle que prévoit cette loi constitue avant tout une obligation de moyen et non de résultat. Ce taux légal de contribution s'élève aujourd'hui à 1,5 % de la masse salariale pour les entreprises de dix salariés et plus, soit une augmentation de près de 100 % au regard des 0,8 % prévus par la loi initiale. Cette contribution obligatoire des entreprises est reversée à des fonds mutualisés, pour financer le congé individuel de formation (0,2 %) ainsi que l'alternance (0,4 %); cette contribution permet également aux entreprises de disposer du budget nécessaire pour financer leur propre plan de formation (0,9 %).

Ce plan de formation rassemble des actions de formation ou de bilan de compétences choisies par l'employeur pour atteindre les objectifs de l'entreprise. Ainsi, ce plan de formation est effectué sous la responsabilité de l'employeur et avec le soutien du comité d'entreprise. Seules des actions de formation professionnelle continue peuvent s'inscrire dans le plan de formation. Ces actions doivent donc respecter deux conditions afin d'être identifiées en tant que telles :

- faire partie de la recension des actions de formation prévue par le Code du travail : action de préformation et de préparation à la vie professionnelle, action de promotion, action d'adaptation à l'emploi, action de prévention de la rupture du contrat de travail, action d'entretien et de perfectionnement des connaissances;
- être mises en œuvre dans le cadre d'un programme formel (exclusion de la formation sur le tas) prévoyant des moyens pédagogiques et d'encadrement ainsi que des dispositifs afin d'assurer le suivi et l'évaluation des résultats (ex : rétention des connaissances).

La loi de mai 2004 sur la formation professionnelle tout au long de la vie relève l'obligation à 1,6 %²², ce qui renforce substantiellement les dispositifs passés : formation en alternance, congé individuel de formation, contrats et périodes de professionnalisation et droit individuel à la formation. Ce dernier droit permet à l'individu de capitaliser 20 heures de formation, cumulables pendant six ans, dans la limite de 120 heures. Le Fonds Européen complète les budgets publics alloués par le gouvernement français.

Concernant le congé individuel de formation, celui-ci confère aux employés le droit de suivre, durant leur horaire de travail, la formation de leur choix sans le consentement de leur employeur. Tous les coûts reliés à la formation (transport, hébergement, rémunération de l'employé, programme de formation, etc.) sont pris en charge par des organismes paritaires, agréés par l'État. La seule obligation des entreprises en matière de congé individuel de formation est strictement financière et consiste à reverser une cotisation annuelle à l'organisme dont elles dépendent. Les trois quarts des 30 000 demandes annuelles (chiffre approximatif) émises par des employés sont satisfaites.

Concernant les formules en alternance entre périodes de formation et périodes de travail (système dual), l'objectif est de permettre aux jeunes de bénéficier d'une meilleure intégration sur le marché du travail. L'accès à ces formules est réservé aux jeunes travailleurs ou étudiants qui perçoivent un salaire fixé en fonction de leur âge. La formation est financée par la contribution obligatoire des entreprises (0,4 %) reversée à des organismes paritaires. « Il s'agit d'une forme d'apprentissage industriel qui vient compléter les formes traditionnelles de l'apprentissage » (Colin, 2000).

➤ Allemagne
Système « dual » de formation

L'Allemagne possède un « système de relations industrielles hautement codifié et institutionnalisé » (Tremblay et Rolland, 1992). Ce système s'inscrit dans un « cadre juridique », lequel régule l'ensemble des relations entre employés et employeurs. Cette régulation est à l'origine d'une paix industrielle stable et d'un système dual de formation.

Ce système dual de formation propose une intégration entre le système d'éducation et le système de formation en entreprise. Ainsi, la majorité des jeunes âgées de 16 à 19 ans suivent ces programmes de formation en alternance entre le travail et les études. Ces jeunes sont encadrés à l'intérieur de l'entreprise par des superviseurs qui sont eux-mêmes formés pour diriger les stagiaires. Le système de formation professionnelle est géré par trois parties prenantes, soit l'État, les chambres de commerce et les syndicats, ainsi que les entreprises. La participation des entreprises aux décisions permet d'adapter les contenus de formation aux nouvelles exigences technologiques.

²² Les entreprises de moins de 10 employés ont une obligation de contribution au fonds de 0,55% à compter de janvier 2005.

En complément à ce système dual de formation initiale, on trouve un système de formation duale ultérieure pour les travailleurs déjà en emploi qui bénéficient également de programmes de formation internes à chaque entreprise. Enfin, les programmes de rattrapage scolaire et de recyclage professionnel permettent à l'ouvrier spécialisé d'acquérir une nouvelle qualification²³. Ce système se base sur la réciprocité mutuelle. Il engendre des économies de confiance, car, si les programmes de formation étaient exclusivement conçus et administrés par l'État, les entreprises seraient certainement plus réticentes à en implanter. La participation des chambres de commerce tend également à rendre ce système plus facilement accessible aux entreprises étant donné qu'elle en réduit les barrières bureaucratiques.

Selon Bellemare (2000),

« L'apprentissage (système « dual ») peut être défini comme la combinaison d'un travail en entreprise et d'une formation professionnelle, suivant des règles définies par un statut. Un contrat passé entre l'entreprise et l'apprenti précise les engagements des deux parties: l'apprenti bénéficie d'une rémunération réduite et l'entreprise lui donne une formation, normalement sous la responsabilité d'un tuteur ou d'un maître d'apprentissage. Dans beaucoup de pays, la formation en entreprise, essentiellement pratique, est complétée par une formation plus large donnée à l'extérieur, dans un centre d'apprentissage ou une école.

Le système « dual » est la formation d'apprentissage pratiquée dans les pays de tradition germanique. Ce concept souligne la dualité du statut des apprentis qui, jusqu'à l'âge de 18 ans, sont soumis à l'obligation scolaire à temps partiel tout en bénéficiant également du statut de salarié. À partir de ce statut, on a cherché à développer une complémentarité réelle entre l'école et l'entreprise. »

Voici quelques **caractéristiques** de ce modèle selon Rodas (1993) :

- observation du milieu de travail (activités);
- identification des compétences requises pour les traduire en actions;
- élaboration d'un mode d'évaluation d'acquisition des apprentissages;
- diversification des tâches et des situations de travail (pour permettre l'expression des compétences) offerte par l'organisation;
- verbalisation de l'action préconisée (le travailleur doit être capable de décrire ce qu'il fait : quoi, comment, avec quoi, pourquoi, quelles sont les difficultés, etc.). *C'est ainsi que le savoir-faire s'acquiert, en passant du faire au savoir de cette action;*
- passage du faire au savoir-faire, mis de l'avant par un intervenant (formateur, coordonnateur).

Le marché du travail allemand permet une circulation des jeunes travailleurs qualifiés entre les entreprises (mouvement transversal) comme à l'intérieur des firmes (mouvement vertical). La certification des compétences des stagiaires facilite cette mobilité. Les échelles salariales sont négociées en fonction des compétences acquises. Cette normalisation des compétences est à

²³ Le budget alloué à cette fin dépassait déjà 80 millions d'euros en 1992.

l'origine d'une importante flexibilité sur le marché du travail que l'on se place du point de vue des employés (compétences reconnues) ou du point de vue des employeurs (rationalisation du processus d'embauche). Pour les entreprises, cette certification des compétences se traduit par des économies de coût d'embauche dues notamment à la recherche d'information sur les candidats afin d'évaluer leurs compétences et facilite ainsi les activités de recrutement des entreprises. D'un point de vue individuel, pour les employés la détention d'un titre de compétence reconnu leur permet de bénéficier d'une sécurité d'emploi. En effet, les travailleurs dont les compétences sont certifiées ont accès à une grande mobilité entre plusieurs entreprises, ils peuvent donc intégrer une autre entreprise sans la perte de trop d'avantages et remettre en question certaines pratiques de l'entreprise sans la crainte de perdre leur emploi.

Cependant, ce système dual de formation initiale engendre des coûts élevés dus aux salaires des stagiaires et des superviseurs, à une contribution moindre à la production de la part des stagiaires ainsi qu'au temps alloué à des employés expérimentés afin qu'ils effectuent les activités de supervision. Le système de formation professionnelle allemand est donc paradoxal en ce sens où les entreprises investissent des sommes importantes pour développer les compétences de jeunes stagiaires transférables d'une firme à une autre. Ce paradoxe n'est qu'une illusion puisque la centralisation des négociations collectives en Allemagne limite fortement l'éventualité qu'une entreprise offre des conditions salariales particulières à un employé nouvellement embauché.

Par ailleurs, les coûts inhérents à la formation professionnelle sont répartis entre le stagiaire et la firme. Les stagiaires bénéficient d'un salaire largement inférieur à celui d'un employé non qualifié. Les entreprises bénéficient d'une marge de manœuvre limitée pour fixer le salaire des stagiaires. En effet, le salaire des stagiaires doit se situer entre un salaire plancher, afin d'éviter que les stagiaires deviennent une main d'œuvre bon marché pour les entreprises, et un plafond salarial pour rendre la formation accessible aux entreprises.

Ce système de formation dual n'apparaît cependant pas si avantageux pour les entreprises. D'abord, le salaire des stagiaires ne peut pas être négocié à la baisse, car il est conventionné. Ensuite, les stagiaires ne peuvent sous aucun prétexte remplacer le personnel régulier des entreprises. Enfin, comme constaté, les stagiaires reçoivent une « formation générale » et peuvent donc la transférer dans plusieurs milieux de travail. Ce modèle est utilisé par la majorité des entreprises allemandes, ce qui permet finalement un partage du risque de perte d'un stagiaire entre les entreprises qui bénéficieront éventuellement des investissements d'autres entreprises pour d'autres employés.

D'un point de vue organisationnel, le système dual de formation est institutionnalisé au sein des pratiques de gestion des ressources humaines des entreprises. Tout comme le modèle japonais, le système de formation professionnelle allemand met en valeur l'importance des processus de sélection et de recrutement des entreprises. En effet, étant donné que les emplois sont protégés et que les salaires sont relativement élevés, la sélection de mauvais candidats peut avoir des conséquences durables et se traduire par des coûts élevés pour l'entreprise. De plus, pour que les entreprises entretiennent une bonne réputation et continuent d'attirer les meilleurs stagiaires, elles doivent leur permettre l'accès à l'emploi régulier.

Les résultats du système de formation dual initial sont cependant mitigés :

- les entreprises allemandes comblent leurs besoins de main-d'œuvre aussi avec des travailleurs qualifiés et pas seulement avec des stagiaires, notamment lors de phases d'agrandissement de l'entreprise; de plus, en période de haut taux de chômage, les entreprises sont plus réticentes à accueillir les stagiaires;
- il y a toujours des personnes en déplacement sur le marché du travail;
- de plus en plus d'étudiants privilégient les études universitaires;
- les données démographiques (baisse de la natalité et vieillissement de la population) contribuent également à limiter ce bassin de main-d'œuvre.

Le système de formation dual apparaît finalement surtout adopté en contexte de relations du travail où les échelles salariales sont négociées de manière centralisée par niveaux de qualifications.

Tremblay et Rolland (1992)

➤ Danemark
« *Job rotation* »

Cette pratique a pour objectif de développer la formation qualifiante, la création d'emploi et les modes de financement appropriés afin de réconcilier les objectifs divergents des entreprises, des salariés et des demandeurs d'emploi. Ainsi, ce modèle consiste pour les entreprises à offrir à leurs employés des stages de formation continue et à les remplacer pendant leur période d'apprentissage par des chercheurs d'emploi, cela afin de permettre à ces derniers de se faire une expérience de travail.

Cette approche requiert que :

- les entreprises adoptent une culture de formation professionnelle continue;
- les employés acceptent de se faire remplacer temporairement;
- les entreprises cherchent différentes sources de financement (gestion de projets, formation continue des salariés en congé de formation, salaires des personnes en formation, formation préparatoire pour les intérimaires, rémunération des intérimaires);
- les chômeurs possèdent un large potentiel de qualification inexploité;
- les organismes de formation adoptent une approche basée sur la reconnaissance « systématique » des qualifications des intérimaires.

Grünewald et Sorensen (1999)

➤ Japon

Système basé sur l'entreprise

Le modèle japonais favorise la formation continue et favorise la progression de carrière à l'intérieur de l'entreprise. Les cheminements de carrière sont axés sur l'acquisition de compétences. Pour atteindre un niveau hiérarchique supérieur, l'employé doit développer des capacités d'autonomie dans la réalisation de son travail et doit aussi être en mesure de transférer son expertise accumulée à d'autres employés.

Au fur et à mesure de sa progression de carrière, l'employé devient ainsi de plus en plus polyvalent. L'échelle de promotion soutient ainsi directement le développement de compétences, non seulement de polyvalence, mais aussi de compétences sociales. Le modèle japonais vise le développement de compétences générales, contrairement au modèle allemand qui vise le développement de compétences spécialisées au sein des filières professionnelles très homogènes. L'acquisition de compétences par les employés est surtout effectuée à partir de la formation sur le tas et l'apprentissage sur les lieux de travail s'inscrivant ainsi dans un processus de formation continue. Toutefois, depuis le décret des années 1990, de plus en plus d'entreprises recourent aux universités et collèges pour répondre à leur besoin de formation. Plusieurs facteurs contribuent à ce changement : insuffisance de la formation maison, demande de formation reconnue par les employés, diversité des demandes (Tanaka, 1997). Ainsi, les entreprises japonaises continuent de développer les compétences des employés à l'interne, mais font de plus en plus appel à un système de qualification externe (par l'expérience dans une autre entreprise ou par un système de formation professionnelle). Lors de leur entrée en fonction, les nouveaux employés n'ont pas reçu de formation pratique au poste de travail pour lequel ils ont été recrutés. Étant donné que l'entreprise met en œuvre toutes les dispositions nécessaires pour les former le mieux possible, les employés développent un sentiment de reconnaissance envers l'entreprise et adhèrent davantage aux valeurs véhiculées par la culture d'entreprise. Ces nouveaux employés sont formés directement par d'autres travailleurs plus anciens utilisés comme mentors. Ce système de formation repose sur deux principes : les employés doivent être intéressés à apprendre et les formateurs doivent avoir développé les compétences et l'intérêt nécessaires à la transmission de leurs connaissances. Les bénéfices de ce système de formation japonais sont multiples :

- la formation sur le tas au sein d'équipes de travail favorise l'acquisition de connaissances générales sur l'ensemble du processus de production (Koike, 1981);
- le système salarial et l'emploi à long terme assurent la coopération des travailleurs expérimentés à ce système de formation (Umetani, 1982);
- le système de formation est assuré par une structure de gestion des ressources humaines qui favorise l'engagement réciproque;
- pour l'entreprise, la formation sur le tas facilite la rétention des employés, car celle-ci est difficilement transférable dans une autre entreprise (acquis non reconnus); ainsi l'entreprise peut rentabiliser les investissements effectués pour la formation des employés;

- l'État appuie ces formations via le ministère du travail qui a inclus, dans son plan d'action pour le développement des RH, une section sur le « développement RH tout au long de la vie ».

La principale limite de la formation sur le tas est qu'elle engendre des coûts élevés pour les tâches de travail complexes. L'organisation du travail prédominante dans les entreprises japonaises est étroitement liée à la politique de formation et dépend ainsi des compétences et de la responsabilisation des employés. Ces compétences ont été acquises au sein de groupes de travail polyvalents qui confèrent à l'entreprise japonaise une grande flexibilité organisationnelle (facilité de remplacer un titulaire d'un poste de travail). De manière globale, l'organisation du travail dans l'entreprise japonaise fait participer les employés à la gestion de la production en permettant de développer davantage les qualifications requises pour ce faire.

Le modèle japonais a été reproduit par d'autres firmes dans d'autres pays et les performances des firmes japonaises aux États-Unis et au Canada semblent témoigner d'une capacité d'adaptation de ce type de gestion à des contextes différents (Tremblay et Rolland, 1992, 1996). Depuis la crise économique, ce modèle est en voie de subir plusieurs transformations pour tenir compte à la fois de l'accroissement du chômage, de l'interruption des parcours professionnels traditionnels et des difficultés de la PME à développer la formation continue de leurs employés (Yamamoto, 1997). Ainsi le gouvernement a mis en place un programme de stabilité de l'emploi pour les travailleurs en emploi, les jeunes et les individus ayant un handicap.

➤ Suède

Système centralisé de l'État

Ce pays a adopté une politique active du marché du travail, qui constitue la principale source d'influence des politiques de formation. D'après la politique active du marché du travail, l'emploi et la formation vont de pair et représentent un sujet d'intérêt public. Le travail est perçu comme une source de réalisation individuelle ainsi que le meilleur moyen d'intégration des personnes à l'intérieur de la société, d'où l'importance accordée à l'emploi et à la formation (Tremblay, 1997). L'État suédois joue un rôle fondamental à travers cette politique active du marché du travail, car c'est lui qui assure l'emploi à long terme et facilite les changements structurels. L'État établit les grandes priorités de cette politique en concertation avec les principaux partenaires sociaux qui participent à l'administration des programmes de la politique active de la main-d'œuvre. Pour permettre une meilleure allocation des ressources humaines sur le marché du travail, l'État prend en charge certains aspects de la gestion des ressources humaines, dont la formation. D'un point de vue individuel, cette politique de formation est importante, car elle permet l'acquisition de compétences qui se traduisent par une meilleure intégration sur le marché du travail. Cet investissement du gouvernement suédois dans des mesures actives se reflète dans le pourcentage du PIB accordé aux dépenses publiques pour la politique de la main-d'œuvre (1,71 % en 1990) et ce en comparaison avec d'autres pays industrialisés (États-Unis, Canada, Japon, Allemagne). Le parlement suédois a adopté en 1995 une loi sur les congés d'étude, en 1985 sur un système de fonds renouvelable

pour la formation et le développement, en 1999 sur une initiative spéciale accordant des congés sabbatiques à 100 000 individus par année.

L'évolution structurelle et économique suédoise provoque un renouvellement constant des compétences. Ce renouvellement est soutenu par la politique active du marché du travail qui vise à le rendre accessible aux travailleurs transitant d'un secteur à un autre ou ayant une difficulté particulière d'intégration au marché du travail. Ainsi l'intervention gouvernementale a deux objectifs : faciliter les possibilités de recrutement des entreprises et qualifier les personnes pour qu'elles intègrent plus facilement le marché du travail. Cela se traduit par une plus grande mobilité des personnes sur le marché du travail, une plus grande flexibilité des entreprises, ainsi qu'un accès facilité à l'emploi pour plusieurs catégories de personnes défavorisées. La formation académique est jugée primordiale sur le marché du travail. Des filières de formation professionnelle ont été mises en place par le gouvernement, elles permettent aux jeunes de se faire une expérience de travail à travers des stages tout en continuant leurs études. Ces programmes d'étude sont complétés par des programmes de formation, adaptés aux compétences en grande demande sur le marché de l'emploi. Malgré une hausse du chômage en Suède, le gouvernement continue de développer une politique active du marché de l'emploi, à partir de l'initiative de l'éducation des adultes de 1999. Le parlement suédois débat présentement d'un programme national d'épargne-formation comprenant des mesures correctrices pour les petits salariés afin de leur assurer le même avantage.

Conclusion

De ces différents modèles et au delà des mesures plus techniques, nous retenons trois (3) éléments. Premièrement, celui de la coopération nécessaire entre les acteurs, y compris l'État. Deuxièmement, celui de la nécessaire intervention de ce dernier pour introduire une régulation capable d'assurer un développement généralisé des compétences, de garantir des investissements à plus long terme et de promouvoir une concertation sectorielle et régionale. Troisièmement, une réglementation qui, pour être efficace, doit être négociée entre les différents secteurs.

6.2 Définition opérationnelle et indicateurs d'intrants et de bénéfices de la formation qualifiante et transférable

Nous avons déjà redéfini sur le plan conceptuel, à la section 4, la formation qualifiante et transférable, en utilisant le concept de « compétence » comme élément central. Il nous apparaît nécessaire en effet, de recentrer la formation qualifiante et transférable dans une logique de demande de formation, c'est-à-dire de réponse aux exigences de productivité, de la transformation du travail et en regard de l'évaluation des attentes de la population active. C'est dans cette perspective et cette vision stratégique que nous avons développé une définition basée sur le développement continu et la gestion des compétences.

La formation est qualifiante, avons-nous souligné, dans la mesure où elle permet à un individu d'acquérir ou d'approfondir des compétences et de mettre à contribution sa capacité d'action. Par ailleurs, la formation est transférable dans la mesure où les compétences acquises peuvent être reconnues socialement, validées par un organisme qui se porte garant de la qualité des activités et surtout, potentiellement utilisables dans un autre contexte de travail.

Comment veiller à la réalisation de ces deux objectifs et donner des assises opérationnelles à l'idée d'une formation qualifiante et transférable? Que nous révèle la littérature que nous avons analysée sur les indicateurs à retenir aux fins d'un monitoring transparent pour l'ensemble des acteurs?²⁴ Nous soumettons, dans la matrice qui suit, sans autre discrimination, une liste d'indicateurs suggérés par la littérature. Cette matrice (voir tableau 9) présente une série d'indicateurs stratégiques et opérationnels et ce, à trois (3) niveaux, soit macro, méso et micro. Il est à noter que certains indicateurs, de par leur nature, se retrouvent parfois à deux niveaux à la fois.

Tableau 9
Indicateurs de la présence de formations qualifiantes et transférables

Niveau	Stratégique	Opérationnel
Macro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence d'une loi reconnaissant les compétences acquises ▪ Mécanismes de consultation et de médiation pour une prise en compte des besoins de l'entreprise ou du secteur et des attentes des individus, incluant toutes les catégories de travailleurs indépendamment de leur statut d'emploi ▪ Coopération entre les centres d'éducation des adultes, les services aux entreprises, les commissions scolaires, les cégeps et les universités ▪ Mise en place de nouveaux programmes d'apprentissage ▪ Échange d'informations et d'expériences avec d'autres entreprises du secteur via, notamment, les comités sectoriels de main-d'œuvre 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'utilisation collective d'activités de formation par des organisations et l'offre de formation concertée ▪ Moyenne d'heures de formation par année par employé ▪ Existence d'une entité de validation et de reconnaissance des compétences ▪ Taux de mobilité intra et intersectorielle ▪ Réduction de la durée de la transition entre deux (2) emplois ▪ Services ou activités de reconnaissance et validation des compétences d'expérience et des formations non formelles ▪ Une attestation d'État qui valide la formation
Méso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intégration d'un plan de développement des compétences dans la stratégie globale de l'organisation et appui des hauts dirigeants des organisations à ce 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participation de toutes les catégories d'acteurs de l'organisation au diagnostic des besoins

²⁴ Nous avons notamment consulté le rapport de la *Commission Européenne sur les indicateurs de l'éducation tout au long de la vie* (Commission Européenne, 2002).

	<p>plan (ce qui se traduit par la disponibilité de ressources matérielles, financières et de temps)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pratiques de diagnostic de besoins ▪ Mécanismes de consultation et de médiation pour une prise en compte des besoins de l'entreprise ou du secteur et des attentes des individus, incluant toutes les catégories de travailleurs indépendamment de leur statut d'emploi ▪ Établissement d'un plan annuel ou bisannuel de développement des compétences et des activités de formation ▪ Identification dans l'organisation d'une ou des instances responsables du développement de la formation ▪ Reconnaissance des « compétences » dans les politiques et pratiques de l'organisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promotion et information auprès du personnel sur le plan de développement des compétences et de la formation dans les organisations, les secteurs d'activités et les champs professionnels ▪ Participation des différentes catégories d'acteurs au développement de référentiels de compétences pour les différents postes ▪ Élaboration d'un rapport (ex. : audit, ISO, etc.) sur les activités de formation ▪ Activités de formation destinées aux formateurs maison, aux mentors et aux <i>coachs</i> ▪ Utilisation des nouvelles technologies d'information aux fins de formation ▪ Utilisation de soutien à l'autoformation (salle de documentation, accès à différentes sources d'information écrite ou électronique et d'<i>e-learning</i>) ▪ Perfectionnement professionnel des responsables de formation ▪ Libération de temps et remboursement des frais de formations suivies à l'extérieur ▪ Services ou activités de reconnaissance et validation des compétences d'expérience et des formations non formelles ▪ Pratiques d'évaluation allant au delà de la simple satisfaction à l'égard des activités de formation (avec plusieurs critères et indicateurs) ▪ Introduction et utilisation d'indicateurs d'impact de la formation (fidélisation du personnel, engagement organisationnel, diminution des accidents de travail, diminution du taux de rejet, flexibilité interne horizontale du personnel, indices de productivité, etc.) ▪ Postes budgétaires identifiés à la formation dans la GRH et les budgets de production ▪ Clauses sur la formation dans les
--	--	---

		<p>conventions collectives et dans les règlements des ordres professionnels</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fichier individuel de suivi de formation dans les organisations ▪ Plan de carrière individualisé
Micro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Élargissement de formations aux compétences transversales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participation des différentes catégories d'acteurs au développement de référentiels de compétences pour les différents postes ▪ Évaluation du taux de participation des différentes catégories d'employés à des activités de formation ▪ Moyenne d'heures de formation par année par employé ▪ Libération de temps et remboursement des frais de formations suivies à l'extérieur ▪ Participation à des programmes de formation en alternance ou des programmes d'apprentissage (encadrement de stagiaires et d'apprentis) ▪ Introduction et utilisation d'indicateurs d'impact de la formation (fidélisation du personnel, engagement organisationnel, diminution des accidents de travail, diminution du taux de rejet, flexibilité interne horizontale du personnel, indices de productivité, etc.) ▪ Fichier individuel de suivi de formation dans les organisations ▪ Exercice de cohérence de la stratégie de formation avec l'organisation du travail

6.3 Prospectives : quelques perspectives de réflexion

Cette recherche sur la formation qualifiante et transférable a été centrée sur les deux dimensions complémentaires de la formation; celle de l'individu et de son développement professionnel et celle, plus large, du développement économique du Québec. Une question de fond demeure commune à ces deux préoccupations, celle de la reconnaissance de l'importance stratégique des compétences qui est elle-même liée à deux principes d'action : 1) celui du droit au travail des individus tout au long de leur vie, 2) celui de la compétitivité et de la performance des entreprises et celui du développement des différents secteurs économiques au Québec. En conclusion, après avoir identifié un certain nombre de critères et d'indicateurs de la définition opérationnelle de la formation qualifiante et transférable, nous retenons cinq pistes de réflexion à explorer.

Le développement continu des compétences

Nous croyons que l'axe principal des débats à venir sur la formation qualifiante et transférable en milieu de travail au Québec devrait être orienté vers la nécessité d'un développement soutenu et continu des compétences de la population québécoise et la reconnaissance de cet objectif central par tous les acteurs sociaux. Cet objectif est intimement lié à l'accroissement de la productivité des organisations qui interviennent dans un environnement économique de plus en plus ouvert et changeant et qui doivent réagir en s'y repositionnant continuellement. La recherche d'une meilleure productivité, mais aussi le défi de la continuité dans l'emploi pour les individus, oblige une stratégie de *développement des compétences* et une politique d'éducation des adultes d'abord fondée sur une logique de la demande de formation. Cette perspective commande des ajustements par rapport aux choix qui ont été faits à ce jour en matière de formation de la main-d'œuvre au Québec. Le caractère évolutif et changeant de l'organisation du travail en particulier exige une réactivité des organisations et des individus, et donc un investissement dans le développement des compétences individuelles et collectives, bref dans une formation à la fois qualifiante et transférable.

Cet objectif de développement continu des compétences et de leur reconnaissance est aussi devenu essentiel pour les syndicats et leurs membres afin de mieux assurer aux travailleurs et travailleuses, tout au long de leur vie active, la possibilité d'exercer leur droit au travail, malgré des changements de plus en plus fréquents d'emploi, car l'accès à la formation continue est une condition nécessaire pour exercer ce droit au travail. Cet objectif commun leur offre aussi la possibilité de continuer de développer leurs compétences tout au long de leur parcours professionnel, l'éducation permanente étant devenue une nécessité dans un marché du travail et une société où les emplois perdent précisément leur permanence.

Les débats sur les modalités de ce développement et de cette reconnaissance des compétences doivent être recentrés sur l'idée d'un *investissement* (et non d'un coût) durable et stratégique. Les coûts économiques et individuels du développement continu des compétences trouvent leur contrepartie, pour les employeurs, dans l'efficacité et la flexibilité interne de leur organisation, et pour les travailleurs et travailleuses, dans la possibilité de poursuivre leur

développement professionnel et d'en obtenir la reconnaissance nécessaire à la conduite de leur parcours sur le marché de l'emploi.

Nous constatons, dans la plupart des pays occidentaux, des déséquilibres importants dans le développement continu des compétences de la population active : développement inégal selon la taille des entreprises, le secteur d'activité, la distribution régionale ou sectorielle des ressources de formation, les statuts d'emploi, les niveaux de qualification, le sexe et l'origine ethnique, etc. Les objectifs communs des partenaires sociaux que sont la cohésion sociale, la compétitivité des entreprises, la mobilité de la population active, la transférabilité des compétences et la qualité de vie au travail rendent plus que jamais le laisser-faire risqué, d'abord pour l'avenir d'une économie nationale de plus en plus marquée par un recours aux nouvelles technologies et l'exigence d'une main d'œuvre de plus en plus qualifiée, mais aussi risqué pour celles et ceux qui se trouveraient précisément exclus des possibilités de développer leurs compétences et de se les faire reconnaître pour se maintenir en emploi. À la lumière des expériences étrangères et de l'expérience actuelle du Québec, on ne peut espérer améliorer de manière significative la qualité et donc la pertinence de la formation à tous les niveaux et dans tous les secteurs, on ne pourra faciliter la transférabilité des compétences et la mobilité des travailleurs et travailleuses sans interventions de tous les acteurs aux niveaux national, sectoriel et régional.

La reconnaissance des compétences et la transférabilité

La reconnaissance des compétences, c'est, bien avant le choix des mécanismes d'accréditation et de validation, l'acquiescement par tous les acteurs quant à l'importance stratégique d'un développement plus intensif et répandu des compétences individuelles et collectives et des façons de faire diverses pour les acquérir et les maîtriser. C'est la consolidation d'un consensus sur cet objectif stratégique et ses contreparties avantageuses pour tous et chacun des partenaires, tant du point de vue de l'individu que de celui de l'entreprise, privée, publique ou collective.

Quant à la reconnaissance et à la validation des compétences acquises par chaque individu, partout, dans tous les pays industriels avancés, on s'interroge sur les types de mécanismes nécessaires à cette fin :

- Doit-on créer un organisme central de validation des qualifications?
- Comment rendre accessibles les services d'accueil, de référence et de bilan des acquis?
- La diversité des contextes de travail et de qualification entre les secteurs économiques doit-elle conduire à une diversification sectorielle des mécanismes à mettre en place ?
- Étant donné la transformation rapide des emplois, comment gérer les exigences de flexibilité et les exigences d'une validation reconnue?
- Doit-on faire une distinction entre la reconnaissance pour fins de retour aux études et les reconnaissances pour faciliter la mobilité interentreprises?

Deux tendances se dégagent : premièrement, les solutions les plus durables en matière de reconnaissance des compétences, peu importe lesquelles, sont celles où les réglementations et

les référentiels mis en place ont fait l'objet d'un consensus social et ont été négociées; deuxièmement, la solution unique semble la pire des voies de solution de cette nouvelle problématique qui exige de la flexibilité pour répondre aux différents besoins (aux fins d'un retour en formation ou d'un diplôme éducatif ou d'un déplacement sur le marché du travail) et contextes (répondant aux caractéristiques des divers secteurs économiques et groupes d'occupation).

Le développement des compétences dans la petite et moyenne entreprise

La formation dans la petite et moyenne entreprise, dont on reconnaît dans tous les pays le difficile développement, doit être mise à l'ordre du jour des priorités. Diverses approches sont évaluées, par exemple des formes de mutualisation locale ou sectorielle des initiatives de formation; un appui aux comités sectoriels pour la production d'outils valables pour des regroupements d'emplois dans un même secteur; un crédit d'impôts, ou des appuis financiers aux individus pour poursuivre leur développement professionnel; la plus grande flexibilité et l'intensification du rôle des services aux entreprises et des services d'éducation des adultes des institutions d'enseignement, etc.

Un virage « stratégique et durable »

La loi *favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* et ses mécanismes d'application ont favorisé, de manière générale, le développement des compétences. On le reconnaît. Toutefois, il faut intensifier et généraliser le développement des compétences et assurer la reconnaissance des qualifications acquises par les travailleurs et travailleuses tout au long de leur parcours. La percée de la loi 90 doit être poursuivie et renforcée afin d'assurer un développement plus efficace et plus équilibré des compétences. Bref, un virage s'impose, car le développement continu des compétences, c'est plus que l'augmentation d'offres d'apprentissage et d'adaptation ponctuelle aux changements technologiques. C'est un investissement stratégique qu'il faut viser, à la fois pour les individus et pour les entreprises, en raison tant des exigences de repositionnement continu des entreprises que de la précarisation accrue des emplois et de la multiplication des parcours professionnels discontinus qui nécessitent des mécanismes de veille permanente et de soutien sur le développement des compétences. Dans l'esprit de la loi, tant au niveau national, sectoriel, régional qu'au sein des entreprises, d'aucuns s'entendent sur l'importance d'une mobilisation des acteurs gouvernementaux, patronaux, syndicaux et communautaires, mobilisation axée sur le développement continu des compétences: mobilisation nationale autour de la CPMT, mobilisation sectorielle dans les comités existants, mobilisation régionale autour de l'idée émergente des régions et villes apprenantes, mobilisation dans les entreprises pour en faire des organisations apprenantes, par des mécanismes de veille, de soutien et de reddition de comptes.

Le temps est aussi venu de s'entendre sur l'identification d'indicateurs de mesure des objectifs de formation qualifiante et transférable dans une perspective de développement et de reconnaissance des compétences à l'intérieur comme à l'extérieur des entreprises; de s'entendre sur la mise en place des mécanismes de monitoring qui fournissent aux acteurs les

outils pour suivre la situation de près et faire, au fur et à mesure, les correctifs nécessaires. La notion de reddition de comptes ou d'imputabilité est centrale, encore une fois, dans une telle stratégie.

La société québécoise et tous les acteurs économiques ont intérêt à intensifier la promotion et la valorisation des initiatives de formation, de développement et de reconnaissance des compétences dans les organisations, sur le plan tant national que sectoriel et régional. Les initiatives heureuses doivent être identifiées et valorisées comme des innovations sociales. Il nous faut mieux répertorier les bonnes pratiques en entreprises, dans les comités sectoriels, les services d'emploi et les réseaux d'éducation et de formation continue, et en faire la promotion. Diverses actions peuvent être posées par l'État, ainsi que par les entreprises, les syndicats et les instances intermédiaires dans ce sens.

Enfin, ce virage stratégique vers un développement continu et généralisé des compétences et leur mise à contribution pour relever les défis de l'économie du savoir et de la flexibilité du marché du travail prend tout son sens, au Québec, dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. La « société éducative » n'est pas une utopie abstraite, mais une proposition pratique de mise en synergie des diverses actions de formation initiale et ultérieure : synergie entre une formation initiale, générale et professionnelle, soucieuse de qualité et d'égalité des chances, et la poursuite des apprentissages tout au long de la vie; synergie entre les diverses formes et pratiques de formation continue reliée au travail; synergie entre la formation générale de base des adultes et la levée des obstacles à la formation continue au sein des groupes d'occupations moins qualifiées; synergie, enfin, à l'intérieur de chaque biographie éducative, entre le développement professionnel continu et les autres formes d'éducation des adultes et d'éducation populaire, où les individus développent leurs compétences autour d'intérêts à fois personnels, professionnels et communautaires.

Ce virage stratégique a une portée économique, mais aussi sociale et culturelle. Développer en continuité l'intelligence individuelle et collective de la population et miser sur cette ressource illimitée dans tous les champs d'activité constituent un investissement aux rendements multiples et, surtout, cumulatifs. C'est un pas majeur vers la société éducative et la cité apprenante²⁵, dont l'émergence, d'ailleurs, aura un effet en retour sur la participation active de la population à l'économie du savoir.

²⁵ Bélanger, P. et Paestch, B., 2004, *Montréal, cité apprenante*, Montréal : CIRDEP et CRDIM.

ANNEXE A

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figures

Figure 3.1 – Cadre conceptuel

Tableaux

Tableau 1 – Les différentes perspectives de la qualification

Tableau 2 – Définitions et critères de la formation qualifiante recensés dans la littérature

Tableau 3 – Définitions de l'organisation qualifiante

Tableau 4 – Définitions de l'organisation apprenante

Tableau 5 – Quatre (4) conceptions de l'objet d'une reconnaissance selon les acteurs

Tableau 6 – Définitions et critères de la formation transférable recensés dans la littérature

Tableau 7 – Les valeurs de la transférabilité de la formation : valeur d'usage et valeur d'échange

Tableau 8 – Revue des systèmes et dispositifs

Tableau 9 – Indicateurs de la présence de formations qualifiantes et transférables

ANNEXE B
BIBLIOGRAPHIE

- Alaluf, M. 1993. « La Qualification : de quoi parle-t-on? ». dans *Formation-travail, Travail-formation*, (sous la dir. de) J.-L Lévesque, J. Fernandez et M. Chaput, Éditions du CRP.
- Amadiou, J-F. et L. Cadin. 1996. *Compétences et organisation qualifiante*. Paris : Éditions Économica.
- Amherdt, C.H., F. Dupuich-Rabasse, Yves Emery et David Giauque. 2001. *Compétences collectives dans les organisations. Émergence, gestion et développement*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Applebaum, S. G. et W. Reichart. 1997. « How to measure an organization's learning ability : a learning orientation part I ». *Journal of Workplace Learning*, vol. 9, n° 7.
- Ardouin, T., 2003. « La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ». *Revue Éducation permanente*, n° 15, pp. 13-29.
- Argyris, C. et D. Schön. 1996. *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Mass : Addison Wesley.
- Ballot, G. et E. Taymaz. 2001. « Training policies and economic growth in an evolutionary world ». *Structural Change and Economic Dynamics*, vol. 12, pp. 311-329.
- Barbier, J.-M. 1992. « La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail ». *Éducation permanente*.
- Bartel, A.P. 2000. « Measuring the employer's return on Investments in Training : Evidence from the Literature ». *Industrial Relations*, vol. 39, n° 3.
- Baudoin, J.-M. R. Helliet, P.-M. Mesnier et E. Ollagnier. 1992. « Les formations diplômantes dans l'entreprise : un nouveau rapport travail formation ». *Éducation Permanente*, no. 112, pp. 39-46.
- Beaujolin, F. 2001. *Vers une organisation apprenante*. Coll. Entreprise & Carrières, Paris : Éditions Liaisons.
- Beck, U., A. Giddens et G. Lash. 1994. *Reflexive modernisation*. Cambridge : Policy Press.
- Becker, G. 1962. « Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis ». *Journal of Political Economy*, n° 70, pp. 9-49.

- Bélanger, P. et P. Federighi. 2000. *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes. La libération difficile des forces créatrices*. Paris : L'Harmattan.
- Bélanger, P. et S. Valdivielzo. 1997. *The emergence of learning societies : who participates in adult learning?*. Oxford : Pergamon.
- Bélanger, P., P. Doray, A. Labonté et M. Lévesque. (à venir en 2004). *La participation à la formation des adultes au Québec. Huit notes statistiques*. Québec : MESSF. Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique du Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.
- Bélanger, P., M. Larivière et B. Voyer. 2004. *Les pratiques et l'organisation de la formation en entreprise au Québec. Étude exploratoire*. Montréal.
- Bélanger, P., R. Grant et B. Lévesque. 1994. *La modernisation sociale des entreprises*. Montréal : PUM.
- Bellemare, D. 2000. « Au delà de la loi 90: un virage de société ». dans *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*, (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion.
- Bérard, É. et J.-M. Cousineau. 2000. « La formation professionnelle au Québec ». dans *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*, (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion.
- Bérêt, P. et A. Dupray. 1998. « La formation professionnelle continue: de l'accumulation de compétences à la validation de la performance ». *Formation Emploi*, n° 63, pp. 61-80.
- Bernier, C., M. Frappier et K. Moisan. 2002. *Repenser l'offre de formation publique pour développer la formation de la main-d'oeuvre dans les PME du Québec*. Centrale de l'enseignement du Québec (CSQ) et Centrale des syndicats nationaux (CSN).
- Bersin, J. 2004. *The Blended Learning Book: Best Practices, proven Methodologies, and Lessons learned*, N.Y. : Wiley.
- Bjornavold, J. 2001. « Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel ». *Formation professionnelle*, vol. 22, pp. 26-35.
- Bouteiller, D. 2000. « Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu ». dans *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*, (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion.

- Boyer, R. 1986a. *La flexibilité du travail en Europe*. Paris : Éditions de la Découverte, 331 p.
- Boyer, R. 1993. « Comment émerge un nouveau système productif ». *Vers un nouveau modèle productif*, (sous la dir. de) J.-P. Durand. Paris : Syros/ Alternatives, pp. 31-92.
- Brault, B. 2003. « Changer le 1 %? Québec a-t-il raison de modifier le loi obligeant les entreprises à justifier qu'elles consacrent 1 % de leur masse salariale à la formation de la main-d'œuvre? », *La Presse*, Montréal. 2 décembre p. A17.
- Brown, C. 1990. « Empirical Evidence on Private Training ». in *Research in Labor Economics*, 11, J.A.I. Press, pp. 97-113.
- Brown, P. et H. Lauder. 2000. *Capitalism and social progress. The future of society in a global economy*. New York : Palgrave.
- Cadin, L. et J.-F. Amadieu. 2000. « Les organisations qualifiantes : idéologies managériales et pratiques d'entreprise ». dans *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*. (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion.
- Carré, P. 1992. *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La documentation française.
- Cavusgil, S. T., R. J. Calantone et Y. Zhao. 2003. « Tacit knowledge transfer and firm innovation capability ». *Journal of Business & Industrial Marketing*, vol. 18, n° 1, pp. 6-21.
- CEDEFOP. 2002. *Objectif compétence : former et se former*. Luxembourg. Office des publications officielles des communautés européennes.
- CEREQ et IRIS. 2001. *Validation des Qualifications professionnelles. Étude de faisabilité d'un dispositif*. Rapport final. Décembre.
- Charest, J. 1999. « Articulation institutionnelle et orientations du système de formation professionnelle au Québec ». *Relations Industrielles*, vol. 54, n° 3, pp. 439-471.
- Charest, J. 2002. *Évaluation de la politique d'intervention sectorielle d'Emploi-Québec. 1995-2001*. Québec : MESS.
- Chatigny, C. et S. Montreuil. 2003. « Apprenticeship in a work setting: the contribution and limits of operational resources constructed by workers ». *Safety Science*, vol. 41, pp.377-391.
- Chatigny, C. et N. Vézina. 2004. « Polyvalence et formation continue : des inséparables à réconcilier pour la santé la sécurité ». *Pistes*, vol. 6, n° 1.

- Chaykowski, R. P. et A. Verma. 1992. *Industrial Relations in Canadian industry*. Holt, Rinehart and Winston of Canada, Limited.
- Cocker, G., J. Drury, A. Goulding et E. Kerslake. 1997. « Scottish/National vocational qualifications: views on the ground ». *Library Review*, vol. 46, n° 7, pp. 500-508.
- Colin, J.-F. 2000. « Les dures leçons de l'expérience française en matière de formation obligatoire de la main-d'œuvre » in (dir. D. Bouteiller) *Former Pour Performer*, gestion, coll. Racines du savoir, p.81 – 93.
- Collectif des entreprises d'insertion. 2002. *Les sept critères. Énoncé de définition d'une entreprise d'insertion*.
En ligne [http :www.collectif.qc.ca/entreprises_inertion/criteres.htm](http://www.collectif.qc.ca/entreprises_inertion/criteres.htm) Consulté le 3 novembre 2003.
- Commission Européenne. 2002. *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Bruxelles : Commission Européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture.
- Coriat, B. 1990. *L'atelier et le robot. Essai sur fordisme et la production de masse à l'âge de l'électronique*. Paris : Christian Bourgeois éditeur.
- Courtois, B. 1992. « La formation en situation de travail : une formation expérientielle ambiguë », *Éducation permanente*, n°. 112, pp. 95-105.
- CPMT et DDCMT (Commission des partenaires du marché du travail et Direction du développement des compétences en milieu de travail). 2002. *Programme d'apprentissage en milieu de travail*. Québec : CPMT et DDCMT. (Brochure promotionnelle en plusieurs feuillets).
- CSN. 2001. « Réussir le virage de la formation continue, une urgence pour le Québec ». Commentaires présentés dans le cadre de la consultation sur le *Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*.
- CSQ (Centrale de l'enseignement du Québec). 1999. *La reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : un choix stratégique dans une société en changement*. Synthèse des principaux écrits. Étude réalisée pour la Centrale de l'enseignement du Québec.
- Cuerrier, C. 2002. *Lexique et répertoire sur le mentorat*. Montréal : Éditions. de la fondation de l'entrepreneurship.
- Cutcher-Gershenfeld, J. et M. Nitta. 1994. « Japanese Team-Based Work Systems in North America : Explaining the diversity ». *California Management Review*, vol.37, n°. 1, pp. 155-177.

- Darr, E. D. et T. R. Kurtzberg. 2000. « An investigation of partner similarity dimensions on knowledge transfer ». *Organizational behavior and human decision processes*, vol. 82, n° 1, pp. 28-44.
- Dejours, C. 1993. *Travail: Usure mentale. Essai de psychopathologie du travail* (nouvelle édition). Paris : Centurion.
- Dejours, C. 2002. « Certifier les compétences : un enjeu stratégique ». *L'Expansion Management Review*, pp. 98-104.
- Dejours, C. 1999. *Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences. Recherche en démarrage*. Laboratoire de recherche RODIGE 0 CNRS – IAE.
- Dekker, R., A. de Grip et H. Heijke. 2002. « The effects of training and overeducation on career mobility in a segmented labour market ». *International Journal of Manpower*, vol. 23, n° 2, pp. 106-125.
- Dowd, S. B. 2000. « Competency evaluation ». *Hospital Materiel Management Quarterly*, vol. 21, n° 3, p. 54.
- Dubar, C. 1991. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Collin.
- Dubé, A. et D. Mercure. 1999. « Les nouveaux modèles de qualification fondés sur la flexibilité : entre la professionnalisation et la taylorisation du travail ». *Relations Industrielles*. vol. 54, n° 1, pp. 26-50.
- Dubernet, A.-C. 1998. « La formation professionnelle continue dans les très petites entreprises : du devoir à l'obligation ». *Travail et emploi*, n° 77, pp. 41-51.
- Echiejile, I. A. 1993. « Qualifications training : devising a strategic corporate policy ». *Industrial and commercial training*, vol. 25, n° 4, p. 10.
- Elias, P. 1994. « Job-related training, trade union membership, and labour mobility : A longitudinal study ». *Oxford Economic Papers*, vol. 46, n° 4, pp. 563-578.
- Ellinger, A. D., A. E. Ellinger, B. Yang et S. W. Howton. 2002. « The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance : an empirical assessment ». *Human Resource Development Quarterly*, vol. 13, n° 1, pp. 5-21.
- Emploi-Québec. 1998a. *Guide général. Édition 1998 révisée. Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre Investir 1 % en formation : ça vous rapporte !*, Québec : Gouvernement du Québec.

- Feutrie, M. 1993. « La certification concertée : une relation travail-formation en voie d'émergence ». dans *Formation-travail -- Travail-formation*, (sous la dir. de) J.-L. Lévesque, J. Fernandez et M. Chaput, Éditions du CRP.
- Feutrie, M. et E. Verdier. 1993. « Entreprises et formations qualifiantes. Une construction inachevée ». *Sociologie du Travail*, n° 4, pp. 469-492.
- Foucher, R. 2000. *L'autoformation reliée au travail*. Montréal : Éditions nouvelles AMS.
- Fournet, M. et V. Bedin. 1998. « L'ingénierie de formation entre traditionnalisme et modernisme. Les nouvelles formes de formation continue vues par des dirigeants de PME-PMI ». *Formation emploi*, n° 63, pp. 43-59.
- Frazis, H., M. Gittleman, M. Horrigan et M. Joyce. 1998. « Results from the 1995 Survey of Employer Provided Training ». *Monthly Labor Review*, vol. 121, n° 6, pp. 3-13.
- Garavan, T. N. et M. Coolahan. 1996. « Career mobility in organizations: implications for career development – part I ». *Journal of European Industrial Training*, vol. 20, n° 4, pp. 30-40.
- Gaudet, C. 2001. « Le rendement de l'investissement en formation ». *Effectif*, vol. 4, n° 1.
- Gilbert, P. et M. Parlier. 1992. *La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences : enjeux et limites*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Girard, A. 2002. La formation de moniteurs en milieu de travail et la reconnaissance professionnelle : le cas de l'industrie touristique au Québec. dans B. Voyer, *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*, Saint-Laurent : les Cahiers scientifiques de l'ACFAS, pp.145-160.
- Gosselin, A. 1996. « La formation obligatoire de la main-d'œuvre : ses risques et ses possibilités ». *Gestion*, vol. 21, n° 1, p. 60.
- Grimaud A. et I. Vandangeon-Derumez. 1999. « L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle : vers une nouvelle conduite des processus de changement ». *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°32, juillet-août, pp. 109-126.
- Grünewald, U. et J. H.Sorensen. 1999. « Jobrotation, un nouveau concept de la relation formation-emploi. L'expérience de l'Allemagne et du Danemark ». *Formation professionnelle*, n° 24, pp. 50-58.
- Hart, P. E. et A. Shipman. 1991. « Financing training in Britain ». *National Institute Economic Review*, vol. 136, pp. 77-85.

- Holden, L. et Y. Livian. 1992. « Does strategic training policy exist? Some evidence from ten european countries ». *Personnel Review*, vol. 21, n° 1, pp. 12-23.
- Houde, R. 1996. *Le mentor*. Montréal : Hommes et Perspectives.
- Houde, R. 1995. *Des mentors pour la relève*. Montréal : Éditions du Méridien.
- Huselid, M. A. 1995. « The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance ». *Academy of Management Journal*, vol. 38, n° 3, pp. 635-672.
- Jacobs, R. 1999. « La formation et développement de la main-d'œuvre et l'innovation diffuse : quelques pistes de réflexion et d'action ». *Relations Industrielles*, vol. 54, n° 3, pp. 472-488.
- Jacobs, J. A., M. Lukens et M. Useem. 1996. « Organizational, job, and individual determinants of workplace training: evidence from the national organizations survey ». *Social Science Quarterly*, vol. 77, n° 1, pp. 159-176.
- Johansen, L.-H. 2002. « Transferable Training as a Collective Good ». *European Sociological Review*, Oxford Universit Press, vol. 18 n° 3, pp. 301-314.
- Jolis, N. 2000. *La compétence au cœur du succès de votre entreprise*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Kakabadse, N., A. Kakabadse et A. Kouzmin. 2003. « Reviewing the knowledge management literature : towards a taxonomy ». *Journal of Knowledge Management*, vol. 7, n° 4, pp. 75-91.
- L.R.Q. (Lois refondues du Québec). 1995. *Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre* (mise à jour au 1^{er} septembre 2003), C.D-7.1.
- Laberge, M., T. Wils et C. Labelle. 1992. « La formation un atout en période de forte turbulence ». dans *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*, (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion.
- Lave, J. et E. Wenger. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LeBoterf, G. 1985. « L'ingénierie du développement des ressources humaines. De quoi s'agit-il? ». *Revue Éducation permanente*, n° 81, pp.7-23.
- LeBoterf, G. 1998. *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'Organisations.

- LeBoterf, G. 1994. *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.
- LeBoterf, G. 1999. *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation (2e édition revue et augmentée).
- LeBoterf, G. 2000. *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- LeBoterf, G. 1997. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, Paris : Eska (2^e édition revue et augmentée).
- Livingston, D.W. 1999. «Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first canadian survey of informal learning practices». *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, vol. 13, n° 2, pp. 49-72.
- Loewenstein, M. A. et J. R. Spletzer. 1999. « General and specific training: evidence and implications ». *The Journal of Human Resources*, vol. 34, n° 4, pp. 710-733.
- Lynch, L.S. 1991. « Do investments in education and training make a difference? ». *Policy Options/Options Politiques* (Université de Toronto, Institut de recherches politiques), July/August, pp. 31-35.
- Magjuka, R. et R. Schmemmer. 1992. « Cellular manufacturing and plant administration : some initial? ». *Labor Studies Journal*, vol. 17, n° 2, Summer, pp. 44-60.
- Maré-Girault, S. « L'organisation qualifiant ». *Mythes et réalité*, pp. 53-65.
- Mark, A. et V. Rottier. 1995. « Evaluating national vocational qualifications : A european view of the experience of Mount Vernon Hospital ». *Health Manpower Management*, vol. 21, n° 1, pp. 20-22.
- Marquand, J. 1993. « Training policy and economic theory : A policy maker's perspective ». *International Journal of Manpower*, vol. 14, n°s 2-3, pp. 59-72.
- Masie, E. 2003. « Blended Learning ». dans *The ASTD E-Learning book*, (sous la dir. de) A. Rossett., 2004,. N.Y. : McGrawHill.
- Méhaut, P. 1996. « Nouveaux modèles productifs, nouvelles formations ». *Actualité de la formation permanente*, n° 142, pp. 31-37.
- Meignant, A. 2001. *Manager la formation*. Paris : Éditions. Liaisons.

- MEQ (Ministère de l'Éducation). 2002a. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : MEQ.
- Meudlers, D. et Wilkin, L. 1987. « La flexibilité des marchés du travail : prolégomènes à l'analyse d'un champ ». *Travail et société*, vol. 12, n° 1, janvier, Cahiers économiques de Bruxelles, pp. 1-37.
- Mintzberg, H. 1982. *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H. 1990. *Le management. Voyage au centre des organisations*, Montréal : Éditions. Agence d'Arc.
- OCDE. 1973. *L'éducation récurrente: une stratégie pour une éducation permanente*. Paris : OCDE.
- OCDE. 2000. *Comment financer l'apprentissage à vie*. Paris : OCDE.
- Oiry, E. 2003. *De la qualification à la compétence, rupture ou continuité?*. Paris : L'Harmattan.
- Pagé, C. et al. 2004. *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie*. Québec : Rapport du comté d'experts sur le financement de la formation continue.
- Pate, J., G. Martin, P. Beaumont et J. McGoldrick. 2000. « Company-based lifelong learning : what's the pay-off for employers? ». *Journal of European Industrial Training*, vol. 24, n°s 2-3-4, pp. 149-157.
- Peretti, J.-M. 2001. *Ressources humaines et gestion des personnes*. Paris : Éditions Vuibert.
- Piore, M.J. et C. F. Sable. 1984. *The second industrial divide: possibilities for posterity*. New York : Basic Books.
- Reich, R. B. 1992. *The work of nations, preparing owner for 21st century capitalism*. New York : Vintage Books, 337 p.
- Revue Éducation permanente. 2004. *Numéros spéciaux sur la validation des acquis d'expérience*, n°s 158-159.
- Revue Éducation permanente. 1992. *Bilan et orientation*, n°s 109-110.
- Ricard, D. 2003. « La formation : si la tendance se maintien... ». *Effectif*, dossier Formation, juin-juillet-août, pp. 14-21
- Rodas, M.-D. 1993. « Travail, compétences et alternance qualifiante ». *Éducation Permanente*, n° 115, pp. 153-156.

- Royer, J. 2001. « Adult Education, Training and Earned Income », manuscrit non publié du Groupe d'analyse Économique de Montréal.
- Sainsaulieu, R 1995. « Postface » in Olivier, B., *L'acteur et le sujet. Vers un nouvel acteur économique*. Paris : Desclé de Brouwer, pp. 457-464.
- Sarnin, P. 1998. « La formation professionnelle continue dans les PME européennes : enjeux et problématiques à travers quatre études de cas ». *Revue Internationale PME*, vol. 11, n^{os} 2-3, pp. 127-159.
- Santelmann, P. 2002. « La non-qualification, un état des lieux incertain ». dans *Qualifications ou compétences, pour en finir avec la notion d'emplois non qualifiés*, Édition Liaisons, pp. 13-58
- Seguin, B. et D. Vérot. 1993. Un dispositif de formation qualifiante. *Actualité de la formation permanente*, vol. 127, n^{os} 51-56.
- Senge, P.M. 1990. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. N.Y. : Doubleday/Currency.
- Serre P. et R. Wittorski 1992. « Changements individuels, collectifs et organisationnel par un dispositif de formation intégrée », *Éducation permanente*, n^o 112, pp. 47-52.
- Smith, A. et P. J. Dowling. 2001. « Analyzing firm training: five propositions for future research ». *Human Resource Development Quarterly*, vol. 12, n^o 2, pp. 14-167.
- Smith, J. et S. Hui. 2001. « Estimating the Impact of Adult Education and Training using the AETS ». Manuscrit non publié, Université Western Ontario.
- Smith, A., E. Oczkowski, C. M. Noble et R. Macklin. 2002. *New Management Practices and Enterprise Training*, Leabrook, Australia : ANTA and NCVER.
- SOFEDUC (Société d'éducation et de formation continue). 2002. *Manuel à l'intention des membres accrédités. Normes de qualité en formation continue*. Document disponible sur Internet en PDF <http://www.sofeduc.ca/index.php?choix=9.2>
Consulté le 28 octobre 2004.
- Soyer, J. 2003. *Fonction formation*. Paris : Éditions. d'Organisation.
- Stevens, M. 1994. « A theoretical model of on-the-job training with imperfect competition ». *Oxford Economic Papers*, vol. 46, pp. 537-562.
- Streeck, W. 1987. « The uncertainties of management in the management of uncertainty : employers, labor relations and industrial adjustment in the 1980s ». *Work, Employment and Society*, vol.1, n^o 3, pp. 281-307.

- Streeck, W. 1993. « Training and the New Industrial Relations. A Strategic Role for Unions » dans *Economic Restructuring and Emerging Patterns of Industrial Relations*. Kalamazoo, (sous la dir. de) S. R. Sleigh, W.E.: Upjohn Institute, pp. 167-189.
- Szulansky, G. 1996. « Exploring internal stickiness: impediments to transfert of best practice within the firm ». *Strategic Management Journal*, vol. 17, pp. 27-43.
- Tanaka, M. 1997. « Trends in adult education in Japan » in NIER/UIE, 1997, *Comparative Studies on Lifelong Learning Policies*, Allemagne :UIE/Hambourg, Japon : NIER/Tokyo.
- Teiger, C. et S. Montreuil. 1996. « The Foundations and Contributions of Ergonomics Work Analysis in Training Programmes ». *Safety Science*, vol. 23, n 3, pp. 81-95.
- Tremblay, D. G. (dir.). 1997. *Formation et compétitivité économique: perspectives internationales*. Sainte Foy : PUQ.
- Tremblay, D. G. et P. Doray. 2000. *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôles des acteurs et des collaborations*. Sainte Foy : PUQ.
- Tremblay, D. G. et D. Rolland. 1992. « La formation au Japon, en Suède et en Allemagne : quelques éléments de comparaison ». dans *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*, (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion.
- Venne, M. 2003. « Charest tue une bonne loi ». *Le Devoir*, lundi 20 octobre, p. A7.
- Verdier, E. 1993. « Les leçons de formations qualifiantes en entreprise » dans *Formation-travail -- Travail-formation*, (sous la dir. de) J.-L. Lévesque, J. Fernandez et M. Chaput, Éditions du CRP., pp. 137-153.
- Voyer, B. 2004. *Mobilité professionnelle, travail atypique et savoirs transversaux : quelques enjeux pour la formation continue*, Communication présentée au Comité de Sociologie des groupes professionnels (CM 52) lors de la Conférence intermédiaire intitulée « Savoirs, travail et organisation » de l'Association internationale de sociologie à l'Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines en France, le 24 septembre 2004. En ligne. [http : printemps.uvsq.fr](http://printemps.uvsq.fr) Consulté le 5 novembre 2004.
- Voyer, B. 2004. « Travailler par intermittence : un rapport singulier aux savoirs ». *Possibles*, n^{os} 3-4, pp. 118-133.
- Watkins, K.E. et V. J. Marsick. 1993. *Sculpting the Learning Organization. Lessons in the Art and Science of Science Change*. San Francisco/Cal. : Jossey-Bass.

- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Williams, S. 1999. « Policy failure in vocational education and training: the introduction of National Vocational Qualifications (1986-1990) ». *Education and Training*, vol 41, n^{os} 4-5, pp. 216-226.
- Yamamoto, Y. 1997. « Changes and trends of learning environments in Japan ». dans *Comparative Studies on Lifelong Learning Policies*, NIER/UIE, Allemagne :UIE/Hambourg, Japon: NIER/Tokyo.
- Zarifian, P. 1992. « Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante ». *Éducation Permanente*, n° 112, pp. 15-22.

ANNEXE C
MOTS CLÉS - RECHERCHE DOCUMENTAIRE

Thème	Mots clés – français
<i>FORMATION</i>	Formation qualifiante
	Formation et plus-value
	Formation et retour sur l'investissement
	Formation professionnelle
	Formation et profession
	Formation et bilan
	Formation et portrait
	Formation et problématique
	Formation et travail
	Formation continue
	Formation et stratégie organisationnelle
	Politique de formation
	Éducation permanente
<i>COMPÉTENCE</i>	Compétence qualifiante
	Compétence transférable
	Compétence transversale
	Compétence professionnelle
	Compétence et profession
	Transfert des compétences
	Reconnaissance des compétences
	Validation des compétences
	Évaluation des compétences
	Compétence et travail
<i>SAVOIR</i>	Savoir transférable
	Savoir transversal
	Transfert des savoirs
	Évaluation des savoirs
	Validation des savoirs
	Reconnaissance des savoirs
	Savoir et travail
	Savoir et profession
<i>CONNAISSANCES</i>	Connaissances transférables
	Connaissances transversales
	Transfert des connaissances
	Évaluation des connaissances
	Validation des connaissances

	Reconnaissance des connaissances
	Connaissances et profession
	Connaissances et travail

<i>ACQUIS</i>	Transfert des acquis
	Évaluation des acquis
	Validation des acquis
	Reconnaissance des acquis

<i>APPRENTISSAGES</i>	Transfert des apprentissages
	Évaluation des apprentissages
	Validation des apprentissages
	Reconnaissance des apprentissages
	Apprentissages et travail
	Apprentissages et profession

<i>HABILETÉS</i>	Habilités transférables
	Habilités transversales
	Transfert des habiletés
	Évaluation des habiletés
	Validation des habiletés
	Reconnaissance des habiletés
	Habilités et profession
	Habilités et travail

<i>QUALIFICATION</i>	Qualification et travail
	Qualification professionnelle
	Qualification et profession

<i>ORGANISATION</i>	Organisation apprenante
	Organisation qualifiante
	Organisation et formation

Thème	Mots clés – anglais
<i>TRAINING</i>	Qualifying training
	Training and added value
	Professional training
	Training and profession
	Work-based training
	Training policy
	Vocational training
	Job training
	Training and organizational strategy
	Occupational training
<i>COMPETENCY</i>	Transversal competency
	Transferable competency
	Qualifying competency
	Professional competency
	Occupational competency
	Transfer of competency
	Competency acknowledgement
	Competency recognition
	Competency appraisal
	Competency evaluation
Competency and work	
<i>KNOWLEDGE</i>	Transferable knowledge
	Transversal knowledge
	Transfer of knowledge
	Knowledge appraisal
	Knowledge evaluation
	Knowledge acknowledgement
	Knowledge recognition
	Work and knowledge
	Profession and knowledge
	Occupation and knowledge
<i>SKILLS</i>	Transferable skills
	Transversal skills
	Transfer of skills
	Skills evaluation
	Skills recognition
	Skills appraisal
	Skills acknowledgement
	Professional skills
	Occupational skills

	Work-based skills
--	-------------------

<i>QUALIFICATION</i>	Qualification and work
	Professional qualification
	Occupational qualification

<i>ORGANIZATION</i>	Learning organization
	Qualifying organization
	Organization and training

ANNEXE D
BASES DE DONNÉES POUR RECHERCHE DOCUMENTAIRE

Bases de données à utiliser – articles :

Bases de données	Discipline
Biblio branchée (Eureka)	Général
Canadian Business and Current Affairs (CBCA)	Général
Current Contents (Web of knowledge)	Général
Repère (revues québécoises et françaises)	Général
ABI-Inform Global	Sciences administratives
Emerald	Sciences administratives
JSTOR Business Collection	Sciences administratives
Econlit (ERL WebSPIRS 5)	Économie
PsycINFO (ERL WebSPIRS 5)	Psychologie
Sociological Abstracts (ERL WebSPIRS 5)	Sociologie
ERIC (ERL WebSPIRS 5)	Éducation
Francis (ERL WebSPIRS 5)	Sciences humaines et sociales
Kluwer Online Journals	Affaires
Science Direct	Affaires
Wiley InterScience	Affaires
Banque sur la recherche sociale et en santé (BRSS)	Sociologie
Web of Science (Web of knowledge)	Sociologie

Bases de données à utiliser – monographies :

Catalogues des universités
MANITOU (UQAM)
HECTOR (HEC)
ATRIUM (UdeM)
CLUES (Concordia)
SIBIUS (U. Sherbrooke)
ARIANE (U. Laval)
MUSE (McGill)

Bases de données à utiliser – centres de recherche :

Bases de données
EFMD – European Foundation for Management Development
CETECH – Centre d'Étude sur l'Emploi et la Technologie
CEREQ – Centre d'Étude et de Recherche sur les Qualifications
CSQ - Centrale des Syndicats du Québec
CSD - Centrale des Syndicats Démocratiques
CSN – Confédération des Syndicats Nationaux

Bases de données – études de cas :

Sites de recherche	Adresse
Centre de cas des HEC	www.hec.ca/centredecas
Centre de cas de l'Ontario Western University	www1.ivey.ca/cases
Catalogue international d'études de cas Europeen Case Clearing House	www.ecch.cranfield.ac.uk
Centre de cas de Harvard Business School	www.hbsp.harvard.edu/

Bases de données à utiliser – organisations syndicales et patronales :

SFPQ – Syndicat de la Fonction Publique du Québec
SCFP – Syndicat Canadien de la Fonction Publique
CPQ – Conseil du Patronat du Québec
BIT – Bureau International du Travail
MEDEF – Mouvement des Entreprise de France

Bases de données à utiliser – associations :

AFPA – Association nationale pour la formation des adultes
AIPTLF – Association internationale de psychologie du travail de langue française

ANNEXE E FICHE DE LECTURE

1. Coordonnées de l'étude

- Auteur(s) et affiliation des auteurs (université, courriel)

Pour un livre

- titre
- édition
- éditeur
- lieu de publication
- année de publication
- nombre de pages

Pour un article

- titre
- revue
- volume
- numéro
- année
- pages

2. Nom du lecteur

Procite dans « note »

- Nom du lecteur et date de réalisation du résumé.

3. Problématique

Procite dans « abstract »

4. Objectifs du texte ou de l'étude (indiquer les hypothèses, si existantes)

5. Cadre conceptuel et modèle théorique (s'il y a lieu)

- Champs d'études concernés (ex. : administration, éducation, psychologie, etc.)
- Cadres théoriques privilégiés (si existants) (ex : théorie de la régulation) ou dimensions analytiques (ex : individuelles et organisationnelles)
- Variables étudiées (si existantes)
 - Variable(s) dépendante(s)
définition(s) et indicateur(s)
 - Variable(s) indépendante(s)
définition(s) et indicateur(s)
 - Variable(s) modératrice(s)
définition(s) et indicateur(s)

6. Méthodologie (s'il y a lieu)

- Population à l'étude
 - méthode d'échantillonnage
 - n
 - taux de réponse
 - description de la population (milieu, géographie)
- Devis de recherche (longitudinal, corrélational, expérimental, univarié, bivarié, etc.)
- Nature des données (quantitatives / qualitatives)
- Instruments collectes des données (voir descripteur)
- Instruments de mesure (validité et fidélité)
- Méthode(s) de collecte des données
- Méthode(s) d'analyse des données

7. Résumé des différentes parties du texte (ex. : chapitre de livre, texte politique, etc.)

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

Inclure les pistes de recherches ou d'action

10. Liens avec la recherche (mettre en relief ce qui suit si ceci n'a pas été fait à la section « résultats ». Si l'auteur n'en traite pas : l'indiquer)

- a. Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT²⁶? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité? Si oui, la transcrire.
- b. Indiquer s'il y a un modèle de la FQT ou de la notion de qualification ou transférabilité.
- c. Indiquer l'approche sous-jacente à la notion de transférabilité, s'il y a lieu (perspective).
- d. Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT et ou à la notion de qualification ou transférabilité.
- e. Mentionner les indicateurs permettant *d'identifier* une FQT ou la notion de qualification ou la notion de transférabilité.
- f. Mentionner les indicateurs permettant *d'évaluer* la FQT ou la notion de qualification ou la notion de transférabilité.
- g. Indiquer les enjeux relatifs à la FQT ou la notion de qualification ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge).
- h. L'étude a-t-elle dégagé des liens particuliers entre la FTQ ou la notion de qualification ou la transférabilité et les caractéristiques suivantes : la taille de l'entreprise, le secteur d'activité économique, la forme d'organisation du travail, le profil individuel des travailleurs (l'âge, le sexe, l'origine, le profil professionnel, le statut d'emploi [syndiqué ou non]).
- i. Indiquer les avantages et les coûts associés à la FQT pour une entreprise (inclure les notions de qualification et de transférabilité).
- j. Indiquer si le texte fournit des arguments en faveur ou en défaveur de la FQT ou de la notion de qualification ou de la transférabilité. Si oui, les inscrire et spécifier à quel niveau ils se situent (macro, méso ou micro).
- k. Quelles sont les conditions de mobilité dans l'entreprise (ex. : est-ce possible de travailler dans une autre filiale, est-ce possible d'accéder à un poste de niveau plus élevé).
- l. Autres éléments pertinents pour la recherche.

11. Commentaire sur la qualité de l'écrit ou réflexions du lecteur

12. Mots clés (voir système de descripteurs)

Procitez dans « keywords »

²⁶ FQT : utilisé pour «formation qualifiante et transférable».

ANNEXE F
TABLEAU DE CONSIGNATION DES INFORMATIONS RECUEILLIES

APPRENTISSAGE

THÈMES	DESCRIPTION	AUTEUR(S)
Apprentissage non formel / définition		
Défis de la mesure des apprentissages		
Organisation apprenante / définition		
Organisation apprenante / modèle		
Types d'apprentissage		

COMPÉTENCES

THÈMES	DESCRIPTION	AUTEUR(S)
Compétence / définition		
Compétence / approches		
Compétence – déf. conception aux É-U.		
Compétence – déf. conception en GB.		
Compétences centrales (<i>core competencies</i>) / définition		
Compétence collective		
Compétence personnelle / définition		
Compétence polyfonctionnelle / définition		
Compétence professionnelle / définition		
Compétence sociale / définition		
Compétence technique / définition		
Compétence théorique / définition		
Compétence transférable / définition		
Multi-compétence		
Savoir-faire / définition		
Savoir de référence / définition		
Approche par les compétences		
Gestion des compétences / définition		
Obstacles à un système de gestion des compétences		
Facilitants d'un système de gestion des compétences		
Cycle de vie d'une compétence		
Impact négatif de la non-compétence		

CONDITIONS / FACTEURS / COÛTS / IMPACTS

THÈMES	DESCRIPTION	AUTEUR(S)
<u>FACTEURS DÉTERMINANTS FAVORABLES</u>		
<u>Facteur dét. fav. / formation</u>		
<u>Facteurs dét. fav. / FQT</u>		
<u>Facteurs dét. fav. / formation continue</u>		
<u>Facteurs dét. fav. / instauration d'un système FQT</u>		
<u>Facteurs dét. fav. / « modèle de formation renouvelé » (France)</u>		
<u>Facteurs dét. fav. / reconnaissance des acquis</u>		
<u>Facteurs dét. fav. / programme NVQ</u>		
<u>FACTEURS DÉTERMINANTS DÉFAVORABLES</u>		
<u>Facteurs dét. déf. / formation</u>		
<u>Facteurs dét. déf. / FQ</u>		
<u>Facteurs dét. déf. / FQT</u>		
<u>Facteurs dét. déf. / formation continue</u>		
<u>Facteurs dét. déf. / application de la loi 90</u>		
<u>Facteurs dét. déf. / reconnaissance des acquis (France)</u>		
<u>FACTEURS DÉTERMINANTS AUTRES</u>		
<u>Facteurs dét. autres / politiques de formation en entreprise</u>		
<u>Facteurs dét. autres / compétences</u>		
<u>Facteurs dét. autres / manque de travailleurs qualifiés</u>		

Âge		
IMPACTS POSITIFS		
Impact positif / FQT		
Impact positif / formation informelle (sur le tas)		
Impact positif / formation dans et par les situations de travail		
Impact positif / formation spécifique		
Impacts positifs / NVQ		
IMPACTS NÉGATIFS		
Impact négatif / formation formelle		
Impact négatif / formation au travail		
Impact négatif / modification de la loi 90		
Impact négatif / Formations diplômantes (à rapprocher avec FQT)		
Impact négatif / modèle NVQ		
AUTRES		
Conditions d'émergence de stratégies de formation		
Coûts / formation qualifiante		
Facteurs explicatifs		

CONNAISSANCES

THÈMES	DESCRIPTION	AUTEUR(S)
Connaissance tacite / définition		
Modèle / classification des types de connaissances		
Connaissance explicite / définition		

CONTEXTE POLITIQUE / LÉGAL / ÉCONOMIQUE / SOCIAL

THÈMES	DESCRIPTION	AUTEUR(S)
Contexte québécois / apparition de la loi 90		
Loi 90 / objectif		
Le contexte québécois depuis 1960		
Contexte québécois / cadre général de reconnaissance et de développement des compétences		
Contexte américain (É-U) / statistiques		
Contexte français		
Contexte É-U.		
Facteurs forçant les entreprises à revoir leur stratégie de formation		
Caractéristique particulière du marché du travail		
Contextes nationaux et politiques–(Europe)		

ENJEUX

THÈMES	DESCRIPTION	AUTEUR(S)
MACRO		
Certification professionnelle		
Systeme NVQ		
Classification des emplois		
Compétitivité du Québec		
Complémentarité du système public et du marché du travail		
Enjeu relatif à la loi 90		
Financement de la FQT		
Systeme décentralisé de formation professionnelle		
Systeme éducatif		
Rapprochement des milieux éducatifs et du travail		
MÉSO		
Développement des compétences		
Compétitivité des entreprises		
GRH		
Rendement de l'investissement en formation continue		
Capacité organisationnelle		
Main-d'œuvre		
Certification des compétences / reconnaissance des acquis		
Gestion des compétences		
Normes de compétences		
Loi française sur la formation professionnelle		

MICRO		
Employabilité		
Formation dans et par les situations de travail		
Formation générale des employés		
Taux de roulement		
Certification		

FORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL

THÈMES	DESCRIPTION	AUTEUR(S)
Formation / définition		
Formation générale / définition.		
Formation – apprentissage / définition		
Formation continue / définition.		
Formation en situation de travail / déf.		
Formation expérientielle / définition et caractéristiques		
Formation formelle		
Formation informelle		
Formation informelle instituée (FII) / définition		
Formation informelle organisée (FIO) / définition		
Formation pour la carrière / définition		
Formation professionnelle continue / définition		
Formation générale vs spécifique		
Formation qualifiante / définition		
Formation transférable / définition		
<i>Qualifications training</i>		
Formation sensuelle / définition		
Formation spécifique / définition		
FQT/définition		
Formation / types		
Formation continue / moyens		
Formation qualifiante / caractéristiques		
Formation continue vs formation scolaire		
Formation stratégique / critères		

Inventaire de formations innovantes dans les PME-PMI françaises		
Système de formation / critères d'efficacité		

MESURE / CRITÈRES / IDENTIFICATION / ÉVALUATION

THÈMES	DESCRIPTION	AUTEUR(S)
Organisation qualifiante / critères		
Indicateurs permettant d'évaluer la FQT		
Formation / mesure		
Offre de formation / public vs privé		

MODÈLES / PROGRAMMES / PRATIQUES / DISPOSITIFS

THÈMES	DESCRIPTION	AUTEUR(S)
APPROCHES		
Approche économique		
Approche politique		
Approches en formation / types		
Conceptions de la formation des institutions et impact sur les types de formations organisées		
MODÈLES		
Modèles de formation / Québec vs Europe		
Modèle de formation / Europe		
Modèle de formation / Communauté Européenne		
Modèles de formation / Japon		
Modèles de formation / Allemagne		
Modèles de formation / Suède		
Modèles de formation / France		
Modèle / Grande Bretagne		
Modèle / France vs Grande Bretagne		
Modèle de la formation		
Modèle de la formation diplômante en entreprise		
Modèles de formation innovants		
Modèle de formation / stratégie d'entreprise		
Modèle de professionnalisation		
Modèles de qualification		
Modèle de cadre de référence pour		

l'aide à la décision de demande de formation		
Modèle de flexibilité		
Modèle de reconnaissance des acquis / Allemagne et Autriche		
Modèle de reconnaissance des acquis / Grèce, Italie, Espagne et Portugal		
Modèle de reconnaissance des acquis / Finlande, Norvège, Suède et Danemark		
Modèle de reconnaissance des acquis / Royaume-Uni, Irlande et Pays-Bas		
Modèle de reconnaissance des acquis / France et Belgique		
PRATIQUES		
Alternance qualifiante ou système « dual »		
Recension des pratiques / Québec		
<i>Jobrotation</i>		
POLITIQUES		
Politique de formation / définition		
Loi sur la formation professionnelle continue / France		
Impact de la loi française sur la formation professionnelle continue		
Impact du <i>Job Training Partnership Act (JTPA)</i>		
Modèles de politiques de formation / types		
Modèle de formation renouvelé		
PROGRAMMES et DISPOSITIFS		
<i>National Vocational Qualifications (NVQ) / Grande Bretagne</i>		

Différences entre NVQ et CCE		
<i>Scottish Vocational Qualifications (SVQ)</i>		
Certificats de compétences en entreprises (France) – CCE		
NEPAD		
EXEMPLES		
Exemples de formation transférable		
Exemple d'un modèle de formation vertueux dans certaines entreprises		
Exemples de dispositifs de formation en France		
Exemples de formation en entreprise		
Exemples de formations informelles (sur le tas)		
Exemples de mécanismes utiles au développement de la qualification		
Exemple d'une entreprise ayant adhéré au système NVQ (Grande Bretagne)		

QUALIFICATIONS / QUALIFIANT

THÈMES	DESCRIPTION	AUTEUR(S)
Qualification / définition		
Validation des qualifications / déf.		
Validation des qualifications / motifs		
Qualification / conception générale		
Organisation qualifiante / définition		
Organisation qualifiante / état de la situation		
Organisation qualifiante / fonctions		
Organisation qualifiante / limites		
Organisation qualifiante vs organisation qualifiée		
Organisation qualifiante vs organisation apprenante		
Arguments favorables à la qualification		
Organisation qualifiante / avantages		
Conditions favorables à l'organisation qualifiante		

RECONNAISSANCE DES ACQUIS (CERTIFICATION)

THÈMES	DESCRIPTION	AUTEUR(S)
Reconnaissance des acquis vs reconnaissance des compétences / déf.		
Types		
Avantages		
Système de reconnaissance des acquis / critères		
Validation / définition		
Certification / définition		
Facteurs à considérer dans un programme de certification		
Programme de certification / objectifs		
Limites		
Mécanismes de mesure et de reconnaissance		
Rôle des comités sectoriels dans la production des normes de qualification et de formation		
Validation des compétences des offreurs de formation privée		
Statistiques		
Enjeux		
Cadre général de reconnaissance et de développement des compétences		
Exemple / industrie du tourisme		

TRANSFÉRABILITÉ

THÈMES	DESCRIPTION	AUTEUR(S)
Transférabilité / définition		
Formation transférable / définition		
Transférabilité des connaissances / déf.		
Transfert organisationnel / définition		
Termes « transférabilité » vs « transférable »		
Mobilité / définition		
Mobilité / types		
Mobilité et formation		
Mobilité / conception		
Mobilité interfonctionnelle / définition		
Mobilité / types		
Mobilité / facteurs déterminants		
Mobilité / facteurs favorables		
Mobilité vs carrière		
Mobilité / législatif		

ANNEXE G

CORPUS DOCUMENTAIRE

- *Textes empiriques, explicatifs et normatifs* provenant de périodiques et de monographies publiés au cours des dix dernières années. Ce type de documentation fournit une information scientifique permettant de faire état des recherches réalisées relativement à la formation qualifiante et transférable ainsi que des réflexions qui ont été posées à son sujet.
- *Textes politiques (nationales et internationales)* pour aborder l'aspect légal et réglementaire de la formation qualifiante et transférable en milieu de travail, tout en permettant une certaine comparaison.
- *Études de cas* pour réaliser une analyse documentaire près des préoccupations des gestionnaires. L'annexe B présente les bases de données spécialisées dans les études de cas.
- *Guides, outils et dispositifs* mis sur pied par les agences administratives, les associations et les praticiens, praticiennes d'entreprises d'ici et d'ailleurs.
- *Actes de colloques de diverses associations (voir annexe B)*. Cette source donne accès aux préoccupations des professionnels, professionnelles ainsi qu'aux réalités du milieu de travail.
- *Mémoires*. Ce type de documentation renseigne sur les préoccupations de divers groupes de pressions quant à la notion de formation qualifiante et transférable.

ANNEXE H GRILLE D'ENTREVUE

Présentation du double objectif de l'entrevue :

- Identifier en quoi l'enjeu de la formation qualifiante et transférable vous apparaît important.
- Clarifier le vocabulaire utilisé pour désigner la formation qualifiante et transférable dans le but d'utiliser une terminologie commune.

1. THÈME INTRODUCTIF

1.1 Pour quelles *raisons* une recherche portant sur la formation qualifiante et transférable est *importante pour vous* au point d'appuyer la commande d'une telle étude?

2. CLARIFICATION DES NOTIONS D'INTÉRÊT

2.1 Pour vous, que signifient les termes

- *formation qualifiante*?
- *formation transférable*?

2.2 Quels *autres termes* utilisez-vous pour désigner ces notions?

2.3 Quelles sont les *principales caractéristiques* d'une

- formation qualifiante?
- formation transférable?

2.4 Pour vous, *à quoi correspondent* les notions suivantes :

- *qualification*
- *reconnaissance* (acquis, compétences, qualifications)
- *certification* (suite à la formation).

3. PERTINENCE DE LA FORMATION QUALIFIANTE ET TRANSFÉRABLE

3.1 En quoi la *formation qualifiante et transférable* peut *participer au développement de la qualification de votre main-d'œuvre* (dans le secteur / contexte / industrie)?

3.2 Quelle *pertinence* voyez-vous *à favoriser cette formation* ?

4. EXPÉRIENCES

4.1 Quels sont les *principaux obstacles* (ou principales contraintes) à la réalisation, dans votre milieu,

- des formations qualifiantes?
- des formations transférables?

4.2 Est-ce que ces *obstacles* touchent *davantage* certains types d'*organisations* ? Secteurs d'*activités* ? *Métiers* ou *catégories professionnelles* ?

4.3 Quels sont les *facteurs facilitants*?

5. ENJEUX PERÇUS

5.1 Selon vous, quels sont les *principaux enjeux* du développement de la formation

- qualifiante?
- transférable?

5.2 Aborder la *question de la mobilité* comme enjeu.

5.3 Quelles sont les *répercussions* possibles de son développement ? *Négatives, positives*?

6. CONCLUSION

6.1 Connaissez-vous le *Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*, un projet de la CPMT? Si oui, que pensez-vous de ce projet?

6.2. Autres commentaires ou réflexions.

6.3 Selon vous, quels types de recherche serait-il nécessaire de faire au Québec quant à la formation en entreprise?

6.4 Documentation