

PROGRAMME DE SUBVENTION À LA RECHERCHE APPLIQUÉE

Sur les conditions d'application de la Loi favorisant le
développement et la reconnaissance des compétences
de la main-d'œuvre

(Accréditation par le ministère de l'Éducation,
du Loisir et du Sport du Québec)

APPEL DE PROPOSITIONS GÉNÉRAL 2007-2008

À entrée continue

FONDS DE DÉVELOPPEMENT ET DE RECONNAISSANCE DES
COMPÉTENCES DE LA MAIN-D'ŒUVRE

FONDS DU 1 %

Québec 

MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE

Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique

COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Direction du soutien au développement de la main-d'œuvre

SOMMAIRE

PROGRAMME DE SUBVENTION À LA RECHERCHE APPLIQUÉE

Domaine de recherche

Le programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA) soutient financièrement la réalisation de projets de recherche directement en lien avec les préoccupations actuelles de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) à l'égard de la mise en œuvre de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* (Loi du 1 %) et du développement de la main-d'œuvre. Tout en tenant compte des modifications réglementaires apportées en 2004, la CPMT maintient sa préoccupation à l'égard de la formation dans les petites et moyennes entreprises.

Thèmes de recherche

Les sujets traités dans *les projets de recherche* doivent **préférentiellement** s'inscrire dans l'un ou l'autre des sept thèmes retenus par la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) et permettre l'identification des conditions facilitant le développement de la formation de la main-d'œuvre dans les entreprises, que celles-ci soient assujetties ou non à la Loi. La CPMT **demeure cependant ouverte à recevoir des lettres d'intention touchant des problématiques de recherche connexes**, non mentionnées dans le présent cahier d'appel de propositions général.

Les thèmes considérés comme prioritaires sont :

Thème 1 : La gestion de la formation dans les entreprises, notamment dans les petites et moyennes entreprises

- *La capacité des entreprises à planifier la formation*
- *Les obstacles internes et externes à l'organisation de la formation : mieux les comprendre pour mieux les surmonter*
- *Suivi et reconnaissance de la formation*

Thème 2 : Le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en emploi

- *Les attitudes et les stratégies à l'égard du développement des compétences individuelles et collectives*
- *Le développement des compétences : les façons d'améliorer l'adéquation de l'offre à la demande et de susciter l'expression des besoins en la matière*
- *Les aspects favorisant l'utilisation des compétences en entreprise et le développement de situations de travail à caractère formateur*
- *La reconnaissance des compétences : les défis et les embûches à surmonter*

Thème 3 : Le rendement des activités de développement des compétences en entreprise pour les employeurs et les travailleurs

- *De meilleures connaissances sur les bénéfices tirés de la formation pour les entreprises et les employés*
- *Une réflexion approfondie sur la valeur du rendement dans l'incitation à investir en formation*

Thème 4 : La participation des entreprises et des travailleurs à la formation parrainée

- *La nécessité d'un portrait plus complet et plus précis de la participation à la formation dans les entreprises du Québec*
- *Les facteurs explicatifs de la participation et de la non-participation des employés dans les entreprises assujetties ou non*
- *L'apport de l'approche sectorielle dans l'appréciation des effets de la Loi sur la participation à la formation parrainée par l'employeur*

Thème 5 : Les travailleurs de 45 ans et plus et la formation liée à l'emploi

- *La formation des travailleurs de 45 ans et plus comme composante de la gestion prévisionnelle de la main-d'œuvre*
- *Les besoins, les attentes, les attitudes et les réticences des – et face aux – travailleurs de 45 ans et plus*
- *Les modalités et les approches spécifiques à la formation des travailleurs de 45 ans et plus*
- *L'apport des travailleurs de 45 ans et plus à la formation continue*

Thème 6 : Les ententes négociées entre employeurs et employés, le rôle des syndicats et la situation dans les entreprises non syndiquées

- *Le rôle et l'influence des syndicats face aux enjeux de la formation en entreprise*
- *La valeur ajoutée des ententes entre employeurs et employés*

Thème 7 : Les dimensions régionales du développement des compétences de la main-d'œuvre en milieu de travail

- *La nécessité d'approfondir les connaissances sur les liens entre les dimensions régionales et la formation en milieu de travail*
- *Démographie*
- *Économie*
- *Politique*
- *Éducation et formation*
- *Acteurs régionaux et partenariats*

Principales conditions d'admissibilité

Le responsable du projet doit résider au Québec et ***être titulaire d'un doctorat ou posséder une formation et une expérience jugées suffisantes***. L'association de chercheuses ou de chercheurs hors du Québec à des projets n'est toutefois pas exclue. Les organismes publics ou privés doivent avoir une adresse au Québec. Les activités proposées dans le projet de recherche doivent être des activités de recherche appliquée telles qu'elles sont décrites plus loin à la section intitulée *Conditions d'admissibilité des projets*.

La priorité sera accordée aux projets de courte et de moyenne durée. Cependant, des projets de longue durée (plus de deux ans) pourront également être acceptés.

Les chercheuses et chercheurs sont invités à prendre en compte ***les réalités socio-économiques différenciées entre les hommes et les femmes*** lorsqu'il est pertinent de le faire.

Principales étapes

Délais de traitement à prévoir

Dépôt de la lettre d'intention	
Avis de participation à la chercheuse ou au chercheur	Environ 6 semaines après le dépôt de la version finale de la lettre d'intention
Dépôt du devis de recherche	Le devis est attendu environ 10 semaines après l'envoi de l'avis de participation
Annnonce des résultats	Deux semaines après la tenue des comités scientifiques (3 par année)

Trois comités d'évaluation scientifiques seront formés annuellement (environ) en octobre, en février et en mai pour évaluer la qualité scientifique des devis de recherche prêts à l'un ou l'autre de ces moments de l'année.

La langue d'usage de la CPMT est le français. Les biens livrables, incluant les rapports d'activités et d'étape devront donc être déposés au PSRA en français. Si la ou le chercheur responsable de la recherche se trouve dans l'impossibilité de produire les biens livrables en français, il peut avoir accès à des services de traduction vers le français (voir l'encart concernant les « dépenses admissibles et non admissibles »).

Les demandes de subvention sont reçues en tout temps du 1^{er} avril 2007 au 31 mars 2008.

Les règles du présent cahier continuent à s'appliquer au-delà du 31 mars 2008 si le programme de subvention à la recherche appliquée est reconduit par la CPMT, et ce, tant qu'un nouveau cahier d'appel de propositions général n'est pas publié pour 2008-2009.

Personne à contacter

Anik Labonté coordonnatrice
Téléphone : (418) 528-0622
Télécopieur : (418) 643-9113
Courriel : psra@mess.gouv.qc.ca
Site Internet de la CPMT - Section PSRA :
<http://www.cpmt.gouv.qc.ca/recherches/index.asp>

La Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (Loi du 1%) a été adoptée en 1995 dans sa première version puis amendée en 2007 dans sa forme actuelle. Elle a pour objet d'améliorer la qualification et les compétences de la main-d'œuvre par l'investissement dans la formation, par l'action concertée des partenaires patronaux, syndicaux et communautaires et des milieux de l'enseignement, ainsi que par le développement des modes de formation et la reconnaissance des compétences des travailleurs en emploi. La Loi vise ainsi à favoriser l'emploi de même que l'adaptation, l'insertion en emploi et la mobilité de la main-d'œuvre.

Depuis janvier 2004, la Loi oblige tout employeur dont la masse salariale excède 1 M\$ à investir l'équivalent d'au moins 1 % de celle-ci dans la formation de son personnel.

L'employeur assujéti à la Loi qui ne s'acquitte pas de cette obligation doit verser au Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO) une cotisation équivalant à la somme non investie en activités de formation. Les sommes versées au Fonds sont utilisées pour soutenir des initiatives liées au développement et à la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, au nombre desquelles figure le Programme de subvention à la recherche appliquée.

TABLE DES MATIÈRES

Contexte général du PSRA	1
Les mandats de la Commission des partenaires du marché du travail	1
La Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'oeuvre	1
Le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'oeuvre (FDRCMO)	1
Le programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA).....	2
Conditions d'admissibilité des projets	3
Durée des projets	3
Nature de l'aide financière	3
Les chercheuses et les chercheurs	3
Les activités de recherche admissibles et non admissibles	3
Les thèmes de recherche prioritaires.....	4
Les dépenses admissibles et non admissibles	4
Informations requises pour le dépôt d'une demande de subvention et étapes d'évaluation	7
Étape 1 : Présentation de la lettre d'intention.....	7
Étape 2 : Vérification de l'admissibilité et de la pertinence sociale de la demande .	8
Étape 3 : Présentation du devis de recherche.....	9
Étape 4 : Évaluation scientifique.....	10
Étape 5 : Décision finale et annonce des résultats	11
Étape 6 : Signature de l'entente – Conditions d'octroi de subvention (1 ^{er} versement)	12
Étape 7 : Rapport d'étape (2 ^e versement).....	12
Étape 8 : Rapport d'étape (3 ^e versement).....	13
Étape 9 : Dépôt du rapport final et fin de projet (4 ^e versement)	13
Normes de gestion de la subvention	15
Administration de la subvention	15
Versement de la subvention.....	16

Rapports d'étape et suivi	16
Rapport final et diffusion	17
Propriété intellectuelle, droits d'auteur et considérations éthiques	19
Propriété intellectuelle et droits d'auteur	19
Considérations éthiques	19
Liste des thèmes	21
Thème 1 : La gestion de la formation dans les entreprises, notamment dans les petites et moyennes entreprises	23
État de situation	23
Besoins de recherche	30
Bibliographie	32
Thème 2 : Le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en emploi	35
État de situation	35
Besoins de recherche	39
Bibliographie	41
Thème 3 : Le rendement des activités de développement des compétences en entreprise pour les employeurs et les travailleurs	45
État de situation	45
Besoins de recherche	53
Bibliographie	56
Thème 4 : La participation des entreprises et des travailleurs à la formation parrainée	59
État de situation	59
Besoins de recherche	65
Bibliographie	67
Thème 5 : Les travailleurs de 45 ans et plus et la formation liée à l'emploi	71
État de situation	71
Besoins de recherche	76
Bibliographie	78

Thème 6 : Les ententes négociées entre employeurs et employés, le rôle des syndicats et la situation dans les entreprises non syndiquées	81
État de situation	81
Besoins de recherche	86
Bibliographie	87
Thème 7 : Les dimensions régionales du développement des compétences de la main-d'œuvre en milieu de travail	91
État de situation	91
Besoins de recherche	95
Bibliographie	97
Annexe 1 : Liste des projets subventionnés	101
Annexe 2 : Grille budgétaire	105

CONTEXTE GÉNÉRAL DU PSRA

Les mandats de la Commission des partenaires du marché du travail

La **Commission des partenaires du marché du travail** (CPMT) a été créée par la Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et instituant la Commission des partenaires du marché du travail, sanctionnée le 25 juin 1997.

Quelques-uns des mandats de la Commission¹ consistent à :

- définir les besoins en développement de la main-d'œuvre en regard de la réalité du marché du travail ;
- conseiller le ministre sur les orientations générales de la politique du marché du travail;
- participer avec le ministre à l'élaboration de stratégies et d'objectifs en matière de main-d'œuvre et d'emploi;
- déterminer des critères de répartition de l'ensemble des ressources afférentes aux mesures, programmes et fonds de main-d'œuvre et d'emploi ;
- examiner et approuver, avec ou sans modification, les plans d'action régionaux en matière de main-d'œuvre et d'emploi qui lui ont été soumis par les conseils régionaux des partenaires du marché du travail, après avoir pris en considération les avis de ces conseils ;
- examiner tout plan ou toute proposition qui lui est soumis au nom de l'industrie de la construction en matière de main-d'œuvre et d'emploi.

La langue d'usage de la CPMT est le français. Les biens livrables ainsi que les rapports d'étape, d'activité et financiers devront être déposés au PSRA en français, sauf en cas d'impossibilité de rédiger ces documents dans cette langue.

La Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'oeuvre

La **Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'oeuvre** (la Loi), adoptée en 2007, a remplacé la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, auparavant en vigueur depuis 1995. Elle vise à améliorer la qualification et les compétences de la main-d'œuvre par l'investissement dans la formation, par l'action concertée des partenaires patronaux, syndicaux et communautaires et des milieux d'enseignement, ainsi que par le développement des modes de formation et la reconnaissance des compétences des travailleurs en emploi. Elle vise ainsi à favoriser l'emploi de même que l'adaptation, l'insertion en emploi et la mobilité de la main-d'œuvre.

Depuis janvier 2004, tout employeur dont la masse salariale excède 1 M\$ doit investir l'équivalent d'au moins 1 % de celle-ci dans la formation de son personnel. Avant cette date, et ce, depuis 1998, tous les employeurs dont la masse salariale excédait 250 000 \$ étaient tenus de faire de même.

L'employeur assujéti à la Loi qui ne s'acquitte pas de cette obligation doit verser au **Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre** une cotisation équivalant à la somme non investie en activités de formation. Les sommes versées au Fonds sont utilisées pour soutenir des initiatives liées à la formation de la main-d'œuvre, au nombre desquelles figure le **programme de subvention à la recherche appliquée**.

Le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO)

Le **Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre** a été institué par la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences*

¹ L'ensemble des mandats de la CPMT se trouvent à l'adresse suivante : <http://www.cpmt.gouv.qc.ca/organisation/mandats.asp> [consulté en mai 2007] .

de la main-d'œuvre (la Loi). Le FDRCMO remplace le *Fonds national de formation de la main-d'œuvre*. **Ce fonds est principalement constitué des cotisations des employeurs et des intérêts qu'elles produisent.** Le Plan annuel d'affectation précise de quelle façon sont réparties au cours de l'année les sommes accumulées dans le Fonds.

Le mandat du FDRCMO est de favoriser l'atteinte des objectifs de la Loi par la promotion ou le soutien financier et technique des actions de formation de la main-d'œuvre et des initiatives prises en ces matières, répondant ainsi aux objectifs et aux critères établis dans les différents programmes qui découlent du plan d'affectation annuel des ressources du FDRCMO.

Le programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA)

Le **Programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA) sur les conditions d'application de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre** soutient financièrement la réalisation de recherches dont l'objet est directement en lien avec les préoccupations actuelles de la CPMT à l'égard de la mise en œuvre de la Loi et avec l'atteinte de ses objectifs.

La CPMT est responsable du PSRA; elle en établit notamment les orientations et propose au ministre les ressources nécessaires à sa mise en œuvre.

Les objectifs généraux du PSRA

Le PSRA a pour **objectifs généraux** d'éclairer et d'améliorer les pratiques qui découlent de la Loi dans le domaine de la formation de la main-d'œuvre en emploi en élaborant des axes de recherche qui revêtent une importance stratégique sur les plans économique, social et technologique. Il vise aussi l'atteinte des **objectifs spécifiques** suivants :

- soutenir financièrement des recherches sur les pratiques qui découlent de la Loi;
- développer une meilleure connaissance des pratiques des entreprises en matière de formation;
- fournir aux décideurs des informations utiles à l'élaboration et à l'amélioration des politiques et des programmes;
- promouvoir et favoriser un partenariat entre le gouvernement, les établissements de recherche, les entreprises, les syndicats et les milieux de pratique;
- favoriser la diffusion des résultats de la recherche, notamment auprès des employeurs assujettis à la Loi, des associations patronales et des associations de travailleuses et de travailleurs.

Le PSRA met de l'avant une philosophie d'accompagnement de la chercheuse ou du chercheur responsable. À toutes les étapes du projet, la conseillère ou le conseiller responsable du suivi du projet de recherche est en lien étroit avec sa ou son responsable.

CONDITIONS D'ADMISSIBILITÉ DES PROJETS

Durée des projets

L'accent sera mis sur des projets de courte durée (moins d'une année) et de moyenne durée (une à deux années); toutefois, cela n'exclut pas des projets de plus longue durée.

Nature de l'aide financière

Le montant de la subvention accordée à chaque projet sera déterminé en fonction du type de recherche et de la méthodologie retenue, des normes pratiquées par l'organisme subventionné ou fiduciaire ainsi que de sa durée. Si le chercheur est associé à une organisation ne prévoyant aucune norme explicite pour les salaires (p. ex. pour le personnel de recherche ou de secrétariat) ou les frais de repas ou de déplacement, les échelles ou normes en vigueur dans la fonction publique québécoise s'appliqueront. Aucun autre barème financier n'est prédéfini au PSRA.

Les chercheuses et les chercheurs

Toute chercheuse, tout chercheur ou toute équipe de recherche en mesure d'apporter une contribution scientifique au champ de la formation de la main-d'œuvre en emploi peut présenter une demande de subvention. La ou le responsable du projet doit résider au Québec et être attaché à une institution québécoise ou ayant un établissement au Québec. Toutefois, cela n'exclut pas la candidature d'une chercheuse ou d'un chercheur autonome résidant au Québec ni la possibilité de s'associer à des chercheuses et chercheurs hors du Québec.

Par institution, on entend un établissement d'enseignement, un centre de recherche, une firme privée ou un organisme à but non lucratif.

Les candidats doivent répondre aux critères généraux d'admissibilité. La personne responsable du projet doit détenir un doctorat ou faire la preuve qu'elle possède à la fois une formation et une expérience jugées suffisantes pour mener un projet de recherche à terme et posséder l'expertise scientifique nécessaire pour ce faire. Elle est en effet la première responsable de la direction intellectuelle et de l'administration de la subvention. Dans le cas d'une équipe, celle-ci peut se composer de la chercheuse principale ou du chercheur principal, de un ou plusieurs cochercheurs, de personnel professionnel de recherche, de partenaires, d'étudiants-assistants, de techniciens et d'employés de soutien.

Dans le cas où la personne responsable du projet présentant une lettre d'intention ne détiendrait pas un doctorat, elle doit communiquer avec la personne responsable du PSRA pour déterminer la nature des documents à fournir attestant que sa formation et son expérience sont effectivement suffisantes.

Les activités de recherche admissibles et non admissibles

Les études et les analyses, tant qualitatives que quantitatives, les études de cas et les monographies sont considérées comme des **activités de recherche admissibles**. Les **activités scientifiques connexes**, telles les recensions d'écrits, les bibliographies spécialisées et les méta-analyses, lorsqu'elles sont exhaustives, peuvent aussi être admissibles, surtout si elles s'inscrivent dans une perspective critique ou prospective. Il en va de même pour la réalisation d'enquêtes statistiques et l'exploitation de banques de données pertinentes lorsqu'elles sont jugées utiles, par les partenaires du marché du travail, à l'avancement de la recherche dans le domaine de la formation de la main-d'œuvre en emploi.

Les **activités relatives à la mise à profit et au transfert de connaissances**, c'est-à-dire tout travail se rapportant à la préparation et à la diffusion de renseignements et de documents provenant de la recherche en vue d'une appropriation des résultats et de leur

réinvestissement dans le processus de décision de la CPMT, sont aussi admissibles dans le contexte de travaux de recherche entrepris pour les partenaires du marché du travail.

Les projets apparentés à des **activités scientifiques connexes et de mise à profit des connaissances** (p. ex. : bibliographie commentée, recension d'écrits, méta-analyse) ne seront pas soumises à l'évaluation scientifique.

Certaines **activités de recherche ne sont pas admissibles**, par exemple la simple collecte de renseignements ou d'information, la préparation et la rédaction d'énoncés de politiques, le suivi de gestion, les sujets relatifs à l'administration de la Loi et du Fonds pour le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, la rédaction de documents administratifs, de discours et de documents juridiques, le développement, la validation ou la publication de programmes, d'outils ou de dispositifs. Ces dernières activités relèvent du mandat des comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO)² québécois.

L'organisation de conférences scientifiques, de séminaires ou de colloques³, la publication d'ouvrages scientifiques⁴ et les projets dont les objectifs de recherche ont déjà été atteints lors de recherches antérieures ne sont pas admissibles non plus.

Les chercheuses et chercheurs sont invités à prendre en compte **les réalités socio-économiques différenciées entre les hommes et les femmes** lorsqu'il est pertinent de le faire.

Les thèmes de recherche prioritaires

Les sujets traités dans les projets de recherche doivent *préférentiellement* s'inscrire dans l'un ou l'autre des **sept thèmes retenus** par la CPMT et permettre l'identification des conditions facilitant le développement de la formation de la main-d'œuvre dans les entreprises, que celles-ci soient assujetties ou non à la Loi.

La CPMT demeure cependant ouverte à recevoir des lettres d'intention touchant des problématiques de recherche connexes, non mentionnées dans le présent cahier d'appel de propositions général.

Les dépenses admissibles et non admissibles

Pour être admissible, toute dépense doit être directement imputable au projet de recherche. Les **dépenses admissibles** comprennent les frais découlant directement de la réalisation de la recherche :

- le dégageant pour la recherche; les frais de dégageant à des fins de recherche d'une personne qui a charge d'enseignement, ou des responsabilités cliniques, professionnelles ou administratives;
- le salaire des chercheuses et des chercheurs (selon les politiques en vigueur dans l'établissement ou l'organisme);
- les traitements et les avantages sociaux du personnel de recherche, selon les barèmes en vigueur qui s'appliquent aux différentes catégories d'emplois au sein de l'organisme subventionné ou fiduciaire;

² <http://www.comites-sectoriels.qc.ca/index.php?section=comites>.

³ Cette activité peut cependant être admissible si elle répond aux critères se rapportant aux activités de mise à profit et de transfert des connaissances. Il peut aussi s'agir d'une *dépense admissible* si elle est incluse dans le plan de transfert des connaissances imputable à un projet de recherche, à la condition qu'elle soit organisée à l'intention première de la CPMT et de son réseau de partenaires.

⁴ Elle peut toutefois constituer une *dépense admissible* si elle est directement imputable à un projet de recherche financé par le PSRA et que cette publication est préparée à l'intention première de la CPMT et de son réseau de partenaires.

- les honoraires pour consultation, au besoin. Les consultants et consultant·es autonomes de même que les pigistes sont rémunérés selon les barèmes en vigueur au sein de l'organisme subventionné ou fiduciaire ou dans le secteur public;
- le soutien administratif, le secrétariat;
- les frais de participation, de déplacement et de séjour nécessaires à la réalisation du projet;
- les coûts des réunions d'équipe (déplacements, conférences téléphoniques, vidéoconférences, location d'une salle de réunion lorsque en déplacement, etc.);
- les fournitures de bureau nécessaires à la recherche (p. ex. : papier, crayons, brocheuse, trombones, etc.);
- les coûts du matériel de recherche : logiciels, bandes magnétiques, tests, banques de données, documentation technique, frais de téléphone, etc. Au terme des travaux, le matériel doit être remis à l'organisme subventionné ou fiduciaire;
- l'achat de services informatiques;
- la location de matériel informatique (p. ex. ordinateur, numériseur, imprimante), **sans option d'achat**;
- les frais de reproduction des 10 exemplaires reliés et de l'exemplaire non relié du rapport de recherche et de la synthèse des résultats demandés dans l'*Entente - Conditions d'octroi de subvention*;
- les frais relatifs aux activités déterminées dans les plans de transfert des connaissances organisées à l'intention première de la CPMT et de son **réseau de partenaires**⁵ (p. ex. : organisation de séminaires, de journées d'étude ou de sessions de formation; l'utilisation de tout autre moyen approprié de transfert et de vulgarisation des connaissances);
- les frais de traduction de l'anglais au français d'un rapport final de recherche, de sa synthèse et d'autres biens livrables inscrits à l'*Entente - Conditions d'octroi de subvention* si l'équipe de recherche subventionnée est dans l'impossibilité de rédiger le rapport final et autres biens livrables en français;
- des frais d'administration peuvent être exigés par l'organisme subventionné ou l'organisme fiduciaire **non reconnu** par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), mais sans excéder 15 % des dépenses admissibles.

Les dépenses suivantes ne sont pas admissibles :

- la formation ou le perfectionnement professionnel;
- les cotisations aux associations professionnelles;
- la participation à des colloques, congrès ou séminaires non organisés à l'intention première de la CPMT et de son **réseau de partenaires**;
- tous les frais de traduction non mentionnés dans les frais de traduction admissibles;
- les indemnités de cessation d'emploi;
- les coûts indirects ou les frais généraux, sauf les frais d'administration indiqués plus haut;
- la location de bureaux ou d'autres espaces similaires;
- l'achat, la réparation ou la location de matériel de bureau tels des chaises, des bureaux, des photocopieurs, des télécopieurs, des classeurs, des répondeurs automatiques, de lampes, d'étagères et tout autre matériel de même nature;
- l'achat de matériel informatique (p. ex. : ordinateur, imprimante, numériseur) ou autre, sauf le matériel indiqué plus haut.

⁵ <http://www.cpmt.gouv.qc.ca/reseau-des-partenaires/index.asp>

Le réseau des partenaires de la CPMT est composé des membres (1) de la CPMT, (2) des conseils régionaux des partenaires du marché du travail, (3) des comités sectoriels de main-d'œuvre, (4) de la Table métropolitaine de Montréal, (5) de deux comités d'intégration et de maintien en emploi (personnes handicapées et immigrantes) et (6) de quatre comités consultatifs (femmes, jeunes, personnes de 45 ans et plus et adultes judiciairisés).

INFORMATIONS REQUISES POUR LE DÉPÔT D'UNE DEMANDE DE SUBVENTION ET ÉTAPES D'ÉVALUATION

L'appel de propositions s'étend sur une période de 12 mois, du 1^{er} avril 2007 au 31 mars 2008. Les propositions de recherche sont reçues en tout temps à l'intérieur de cette période.

Les chercheuses et chercheurs soumettent une lettre d'intention et, sur invitation du comité de pertinence du PSRA, un devis de recherche. Les modalités et processus de gestion des demandes sont définis plus loin. La lettre d'intention doit être rédigée en français, langue d'usage de la CPMT.

Une version électronique de la lettre d'intention ainsi que de tout autre document relatif à la demande de subvention doivent être transmis à l'adresse suivante : psra@mess.gouv.qc.ca

Le devis de recherche ainsi que tout autre document comportant des signatures doivent être envoyés par la poste à l'adresse suivante :

Programme de subvention à la recherche appliquée
Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique
Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
425, rue Saint-Amable, 4e étage
Québec (Québec) G1R 4Z1

➔ Étape 1 : Présentation de la lettre d'intention

La *LETTRE D'INTENTION* soumise au PSRA par la chercheuse ou le chercheur doit présenter, en **huit pages maximum**, une description sommaire du projet de recherche comprenant :

1. le résumé du projet (20-30 lignes);
2. la problématique ainsi qu'une courte recension des écrits;
3. le lien avec les objectifs, les thèmes et les besoins de recherche du programme;
4. les objectifs et les questions de recherche;
5. la ou les méthodes de recherche choisies;
6. les résultats de recherche attendus en matière de connaissances et leur utilité pour les partenaires du marché du travail;
7. le positionnement du projet de recherche proposé par rapport aux recherches réalisées au PSRA ou à celles qui y sont en cours⁶;
8. les retombées prévisibles sur la mise en œuvre et l'atteinte des objectifs de la Loi ou sur le développement des compétences de la main-d'œuvre;
9. une description sommaire des biens livrables, incluant une recension des écrits, s'il y a lieu;
10. les moyens de diffusion des résultats et de transfert des connaissances;
11. l'enveloppe budgétaire subdivisée dans ses principales catégories (déclarer toute autre source de financement, le cas échéant). L'annexe 2 du présent cahier présente une proposition de grille budgétaire pour les équipes de recherche souhaitant s'en inspirer;
12. la durée prévue ainsi qu'un calendrier préliminaire des principales étapes de réalisation du projet;
13. la bibliographie;
14. en annexe, un curriculum vitæ abrégé de la ou du responsable de la recherche;
15. des lettres de soutien de partenaires, de comités sectoriels de main-d'œuvre ou autre, si pertinent. Ce n'est pas obligatoire.

La lettre d'intention est d'abord soumise à la vérification de son admissibilité au PSRA puis, le cas échéant, à l'évaluation de sa pertinence sociale.

⁶ Pour connaître les recherches subventionnées et celles qui sont en cours, visitez le <http://www.cpmt.gouv.qc.ca/recherches/index.asp>

➔ Étape 2 : Vérification de l'admissibilité et de la pertinence sociale de la demande

La vérification de l'admissibilité permet d'établir si le projet répond aux conditions d'admissibilité aux subventions du PSRA en ce qui a trait aux chercheuses, chercheurs et organismes de recherche ainsi qu'aux activités de recherche présentées dans la lettre d'intention.

L'évaluation de la pertinence sociale a pour but de déterminer la cohérence entre le projet de recherche proposé, d'une part, et les orientations, les objectifs et les thèmes du programme, d'autre part. Elle est réalisée par un comité de pertinence composé principalement de représentantes et de représentants de la CPMT (employeurs, main-d'œuvre, milieu de l'enseignement et organismes communautaires oeuvrant en employabilité).

La pertinence sociale des projets s'établit à partir de la *lettre d'intention* et selon les critères suivants :

- 1. Adéquation du projet en fonction du contexte du PSRA, de ses objectifs, des thèmes considérés prioritaires et des besoins de recherche énoncés (30 points)**
 - Le projet permet de développer une meilleure connaissance des pratiques qui découlent de la Loi.
 - Le projet correspond aux besoins de recherche mentionnés dans le cahier.
 - Le projet : a) s'inscrit en continuité avec les travaux déjà financés, sans risquer d'en répéter les résultats, b) propose une avenue originale ou nouvelle.
 - Le projet prend en considération les travaux connus.
 - Globalement, le projet est pertinent.
- 2. Clarté de la proposition de recherche (20 points)**
 - La problématique est bien étayée et clairement définie.
 - La ou les questions de recherche découlent de la problématique soulevée et sont exposées clairement.
 - Le lien entre la problématique, la ou les questions de recherche, les objectifs et les résultats attendus est cohérent.
- 3. Caractère appliqué de la recherche (40 points)**
 - Les résultats escomptés éclaireront la prise de décision des partenaires en matière de politiques et de programmes publics liés à la formation des travailleurs en emploi.
 - Le projet fournira une information utile aux diverses catégories de partenaires (patronat, syndicats, travailleurs non syndiqués, comités sectoriels de main-d'œuvre, groupes communautaires, intervenants en éducation des adultes) ou fonctionne en mode partenarial.
- 4. Diffusion des résultats auprès du réseau des partenaires québécois (10 points)**
 - Diversité et pertinence des moyens de diffusion proposés pour rejoindre la CPMT et son réseau de partenaires (p. ex. : rencontres sectorielles, colloque professionnel, rédaction d'un manuel à l'intention de professionnels en entreprises, conférence auprès d'une chambre de commerce régionale, d'une association de travailleurs ou d'entreprises particulières, article dans une revue professionnelle, etc.)
 - Diffusion des résultats directement auprès des entreprises possiblement intéressées par les travaux (p. ex. : selon le secteur économique ou la région administrative), dont celles participant à la recherche elle-même, le cas échéant (p. ex. : diagnostic de situation, rencontre en fin de projet, etc.)

La note de passage est fixée à 70 %. La décision du comité de pertinence est transmise à la chercheuse ou au chercheur dans un délai d'environ 6 semaines. Le comité de pertinence peut soit accepter une lettre d'intention, soit la refuser ou soit suspendre sa décision. Si le comité accepte un projet ou suspend sa décision par rapport à celui-ci, son avis de pertinence s'accompagne généralement de recommandations pour la rédaction du devis ou pour bonifier une seconde version de la lettre d'intention. S'il le refuse, il fournit les raisons qui ont mené à cette décision.

Les chercheuses et chercheurs dont les projets sont pertinents reçoivent en même temps un avis de participation les invitant à présenter un devis de recherche.

➔ Étape 3 : Présentation du devis de recherche

Le **DEVIS DE RECHERCHE** doit être déposé par la chercheuse ou le chercheur dans un délai d'au plus 10 semaines suivant la réception de l'avis de participation et présenter, en **15 à 20 pages maximum**, les rubriques suivantes :

1. le résumé du projet de recherche (20-30 lignes) : titre, problématique, objectifs, méthode, résultats escomptés, retombées, montant demandé et durée prévue du projet;
2. la problématique, la recension des écrits et le cadre théorique :
 - *faire ressortir l'importance et la pertinence du sujet par rapport au(x) thème(s) retenu(s) pour le projet de recherche et par rapport à l'état des connaissances;*
 - *présenter le cadre théorique retenu et en justifier la pertinence, en prenant soin de définir les concepts utilisés;*
3. les objectifs et hypothèses ou questions de recherche et identification de la clientèle visée;
4. la ou les méthodes de recherche choisies;
5. la description détaillée des biens livrables, dont obligatoirement un rapport final de recherche et une synthèse de ce rapport. Des exemples d'autres biens livrables peuvent être une recension des écrits exhaustive, des études de cas en profondeur, une bibliographie commentée et des résultats détaillés de sondage;
6. la description des résultats attendus en termes de connaissances;
7. les retombées prévisibles sur la mise en œuvre et l'atteinte des objectifs de la Loi ou sur le développement des compétences de la main-d'œuvre;
8. le transfert des connaissances : préciser le rôle des chercheuses et des chercheurs, des milieux visés et des moyens utilisés dans le transfert des connaissances à la CPMT, aux responsables de la mise en œuvre de la Loi ainsi qu'aux entreprises et aux organisations visées par le projet;
9. le calendrier de la démarche et les étapes de réalisation (échancier sommaire);
10. la composition de l'équipe : pour la chercheuse ou le chercheur responsable du projet, et pour les autres chercheurs, professionnels et associés de recherche, préciser leur nom et, s'il y a lieu, celui de leur institution; leur fonction dans le projet;
11. le budget :
 - *préciser le coût associé à la rémunération de chaque membre de l'équipe, à l'achat ou à la location de matériel et à toute autre dépense de fonctionnement engagée directement en relation avec la recherche;*
 - *prévoir un montant pour une ou des activités de transfert des connaissances spécifiquement auprès de la CPMT, de son réseau de partenaires⁷ ou des entreprises elles-mêmes;*
 - *l'annexe 2 du présent cahier présente une proposition de grille budgétaire dont les équipes de recherche peuvent s'inspirer;*
12. les subventions de recherche et financements d'une autre source que le PSRA obtenus ou qui seront sollicités pour le projet de recherche présenté;
13. les signatures : chercheuse ou chercheur responsable et représentante ou représentant de l'organisme gestionnaire, s'il y a lieu;
14. la bibliographie;
15. les documents à joindre :
 - les curriculum vitæ abrégés de la chercheuse ou du chercheur responsable de la recherche et des principaux chercheurs de l'équipe, s'il y a lieu;

⁷ <http://www.cpmt.gouv.qc.ca/reseau-des-partenaires/index.asp>

Le réseau des partenaires de la CPMT est composé des membres (1) de la CPMT, (2) des conseils régionaux des partenaires du marché du travail, (3) des comités sectoriels de main-d'œuvre, (4) de la Table métropolitaine de Montréal, (5) des comités d'intégration et de maintien en emploi (personnes handicapées et immigrantes) et (6) des comités consultatifs (femmes, jeunes, personnes de 45 ans et plus et adultes judiciairisés).

- des suggestions d'évaluateurs scientifiques (idéalement quatre) n'ayant aucun lien de collaboration avec les membres de l'équipe de recherche dans les trois dernières années;
- une déclaration d'acceptation de diffusion du résumé de la recherche, signée et datée par la chercheuse ou le chercheur responsable;
- le cas échéant, un certificat d'éthique ou une lettre du comité d'éthique de l'organisme ou de l'établissement;
- les lettres de soutien de partenaires au projet de recherche (p. ex. entreprises ou CSMO), s'il y a lieu et si possible. Ce n'est pas obligatoire.

Le devis final, daté et signé par la chercheuse ou le chercheur principal et par la représentante ou le représentant de l'organisme, le cas échéant, doit être conforme au projet présenté dans la lettre d'intention et tenir compte, le cas échéant, des commentaires faits par le comité de pertinence dans l'avis de participation envoyé à la chercheuse ou au chercheur. Il est l'objet d'une vérification de conformité aux règles administratives du PSRA avant d'être soumis à l'évaluation scientifique par un comité de pairs.

➔ Étape 4 : Évaluation scientifique

L'évaluation scientifique a pour but de déterminer la qualité scientifique du projet de recherche. Elle est effectuée par des pairs choisis en fonction des thèmes de recherche et des méthodes proposés. Les critères suivants sont alors appliqués :

1. La qualité scientifique du projet (65 points)

- *Problématique (35 points)*
 - *l'originalité du projet et sa contribution à l'avancement des connaissances*
 - *la qualité de la problématique et de la recension des écrits*
 - *la pertinence et la justification du cadre théorique (incluant la clarté des concepts utilisés)*
 - *la cohérence et l'articulation des diverses parties de la recherche (problématique, cadre théorique, question de recherche, objectifs, méthode et les résultats escomptés)*
- *Méthode (30 points)*
 - *l'efficacité des stratégies de recherche ou de la méthode par rapport aux objectifs et aux résultats escomptés*
 - *la faisabilité du projet au regard des objectifs proposés, du temps prévu, de la méthode et du budget.*

2. la qualité scientifique de l'équipe (20 points)

- *la capacité du chercheur principal à mener à bien le projet de recherche (expérience de recherche antérieure et publications)*
- *l'expérience de recherche et l'expertise du ou des cochercheurs⁸ ou du ou des chercheurs associés⁹, le cas échéant,*
- *la complémentarité de l'expertise des membres de l'équipe au regard du projet proposé, le cas échéant.*

3. la diffusion des résultats (15 points) :

- *la diversité et la pertinence des moyens de diffusion auprès de la CPMT et de son réseau de partenaires¹⁰, des entreprises, des syndicats, des associations sectorielles, professionnelles ou régionales, d'entreprises ou d'entrepreneurs ou tout autre destinataire pouvant être intéressé par la recherche.*
- *la possibilité que les moyens proposés permettent l'appropriation des résultats par les publics visés.*

⁸ Le cochercheur est défini comme un membre de l'équipe qui contribue activement à toutes les étapes importantes de la recherche.

⁹ Le chercheur associé est sollicité de façon occasionnelle pour apporter son expertise à certaines étapes de la recherche.

¹⁰ Le réseau de partenaires de la CPMT comprend les membres de la CPMT (p. ex. les divers groupes de travail), les conseils régionaux des partenaires du marché du travail, les 30 comités sectoriels de main-d'œuvre, la Table métropolitaine de Montréal, les comités d'intégration et de maintien en emploi (personnes handicapées et immigrantes) et les comités consultatifs pour les clientèles défavorisées sur le plan de l'emploi (femmes, jeunes, personnes de 45 ans et plus et adultes judiciairisés).

Au terme de l'évaluation scientifique, les membres du comité sont invités à formuler des commentaires sur le bien fondé du budget demandé. Cette rubrique ne fait toutefois pas partie de l'évaluation scientifique à proprement dit, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de note accordée pour cet aspect de l'évaluation.

Trois comités d'évaluation scientifiques sont formés annuellement (environ) en octobre, en février et en mai.

Cotation des évaluations

La note de passage est fixée à 75 %. Elle est décernée aux projets de recherche satisfaisants qui présentent un aspect novateur et qui répondent aux normes établies de rigueur scientifique. Même si un projet obtient la note de passage, les membres du comité d'évaluation de la qualité scientifique peuvent formuler des suggestions à l'intention de la chercheuse ou du chercheur responsable, qui n'est toutefois pas tenu de les intégrer à son projet.

Lorsque la note est inférieure à 75 %, le comité peut refuser le projet ou suspendre sa décision par rapport à celui-ci. Dans ce dernier cas, il formule les modifications à apporter au projet pour qu'il atteigne la qualité scientifique nécessaire à l'obtention de la note de passage. La chercheuse ou le chercheur qui choisit de donner suite aux recommandations du comité doit produire le devis modifié, signé et daté, dans un délai d'un mois et le transmettre au PSRA afin de finaliser le processus d'évaluation de la qualité scientifique. Les modifications apportées au devis sont examinées par le PSRA, en conseil avec un des membres du comité désigné par ses pairs. En effet, un des membres du comité scientifique sera alors chargé d'évaluer, au nom dudit comité, si les changements apportés rendent la qualité scientifique du projet acceptable.

Si les changements proposés au projet modifiaient substantiellement les objectifs de recherche présentés dans la lettre d'intention aux membres du comité de pertinence, le PSRA devra les consulter à nouveau afin de vérifier si leur intérêt envers ce projet ainsi que sa pertinence sociale sont maintenus dans le nouveau contexte.

➔ Étape 5 : Décision finale et annonce des résultats

C'est le Comité directeur du programme de subvention à la recherche appliquée de la CPMT qui approuve la subvention. Le Comité directeur est formé de membres du Comité exécutif de la CPMT. Sa décision est finale et sans appel. L'*annonce des résultats* se fait dans un délai d'environ 3 mois suivant la réception du devis au PSRA (les vacances estivales ou du temps des Fêtes faisant exception).

La durée du processus d'octroi de la subvention est d'environ sept mois, à compter de la date de réception de la lettre d'intention dans sa version finale.

Étant donné que le PSRA préconise une philosophie d'accompagnement des chercheuses et des chercheurs, les échanges qui en découlent peuvent aussi influencer la durée de traitement de la demande de subvention.

Toutes les questions concernant l'application du programme de subvention à la recherche appliquée doivent être soumises à la personne responsable du programme de la Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique (DGARES), au numéro (418) 528-0622. L'ensemble du personnel de cette direction est assujéti aux règles de confidentialité.

→ Étape 6 : Signature de l'Entente – Conditions d'octroi de subvention (1^{er} versement)

Lorsque le Comité directeur du PSRA décide de financer un projet soumis au PSRA, la signature de *l'Entente – Conditions d'octroi de subvention* vient préciser les droits et obligations des chercheuses ou chercheurs responsables, de l'organisme qui gère la subvention de recherche ainsi que de la Commission des partenaires du marché du travail et du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre qui fournit la subvention. Le devis de recherche, signé et daté par la chercheuse ou le chercheur responsable ainsi que la ou le responsable de son établissement, est partie intégrante de ce contrat.

Afin d'obtenir la première tranche de la subvention, les documents administratifs à fournir sont :

- la signature de *l'Entente – Conditions d'octroi de subvention* par les deux parties (incluant le devis de recherche final);
- une preuve de début des travaux, incluant la liste des membres de l'équipe de recherche, signée et datée par le chercheur responsable;
- une lettre signée et datée par le chercheur responsable autorisant la diffusion du résumé de la recherche;
- une copie du certificat d'éthique lié au projet, le cas échéant.

→ Étape 7 : Rapport d'étape (2^e versement)

Afin d'obtenir la deuxième tranche de la subvention, l'équipe de recherche doit fournir :

- un **rapport financier d'étape** produit par l'organisme qui gère la subvention (il est apprécié que ce rapport respecte les postes budgétaires apparaissant dans le devis de recherche) et
- un **rapport d'étape**.

Le rapport d'étape correspond à l'état d'avancement des travaux de recherche. Il comprend les informations suivantes, le cas échéant :

- les étapes complétées jusqu'à ce moment et un aperçu des résultats obtenus ou attendus;
- tout changement quant à la nature des livrables prévus au devis de recherche;
- les changements au sein de l'équipe de recherche;
- la liste des modifications majeures dans le déroulement de la recherche (p. ex. : entreprises à investiguer en provenance d'un autre secteur économique que celui envisagé, partie de la recherche à mettre de côté faute d'observations à ce sujet, ou ajout de variables dans l'analyse mathématique) et solutions de remplacement ou d'adaptation adoptées (p. ex. : changements dans un questionnaire, ajout d'une dimension intéressante imprévue à l'analyse des résultats, groupes de discussion plutôt qu'entrevues individuelles ou méthode d'analyse économétrique plus performante que celle envisagée à l'origine);
- la mention du retard accumulé quant à l'échéancier prévu (p. ex. : difficultés à obtenir les rendez-vous pour les entrevues, taux de réponse encore insuffisant à un questionnaire postal ou maladie d'un membre de l'équipe);
- toute activité de transfert des connaissances pour la CPMT ou un autre public prévues à ce moment (p. ex. : allocution dans un colloque, envoi d'un article pour publication ou rencontre d'un groupe d'entrepreneurs);
- toute autre information d'intérêt qui touche l'évolution des travaux en cours.

→ Étape 8 : Rapport d'étape (3^e versement)

Afin d'obtenir la troisième tranche de la subvention, l'équipe de recherche doit fournir :

- un **rapport financier d'étape** produit par l'organisme qui gère la subvention (il est apprécié que ce rapport respecte les postes budgétaires apparaissant dans le devis de recherche) et
- au besoin, un second **rapport d'étape** si et seulement si des **modifications importantes** par rapport au devis original ont dû être apportées au projet (voir le détail à l'« Étape 7 » ci-dessus).

→ Étape 9 : Dépôt du rapport final et fin de projet (4^e versement)

Le dépôt du **rapport final de recherche** et de sa **synthèse**, ainsi que tout autre bien livrable mentionné dans le devis (recension des écrits exhaustive, études de cas en profondeur, bibliographie commentée, résultats détaillés de sondage, etc.) marque le début de cette dernière étape. Le rapport doit être signé et daté par la chercheuse ou le chercheur responsable (ou par le directeur de la recherche) ET par le responsable administratif désigné par l'établissement.

Pour obtenir le versement de la quatrième et dernière tranche de la subvention, outre les résultats de recherche, la chercheuse ou le chercheur responsable doit également fournir :

- **dix exemplaires reliés** ainsi qu'**un exemplaire non relié** du rapport final de recherche;
- le **rapport financier final** produit par l'organisme qui gère la subvention de recherche;
- un **aperçu des activités de diffusion** prévues à court et à moyen termes en lien avec les présents résultats de recherche, incluant les activités prévues à l'intention de la CPMT et de son réseau de partenaires et
- le **rapport d'activités**.

Le rapport d'activités comprend la liste des activités de recherche réalisées depuis le dépôt du rapport d'étape lié au 2^e versement (voir « Étape 7 ») ou au 3^e versement (voir « Étape 8 »), le cas échéant, notamment la portée et les limites des résultats de recherche.

Veuillez consulter la section suivante portant sur les **Normes de gestion de la subvention** pour plus de détails concernant l'administration de la subvention, son versement, le suivi administratif ainsi que le rapport final et la diffusion des résultats de recherche.

NORMES DE GESTION DE LA SUBVENTION

La ou le responsable du projet de recherche ou l'organisme auquel elle ou il est rattaché s'engage à respecter les lois et règlements en vigueur au Québec et à ne pas déroger aux règles qui intéressent l'ordre public, notamment ne pas conseiller ou encourager un comportement illicite, criminel ou immoral.

Administration de la subvention

La Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) octroie les subventions au responsable du projet, chercheuse, chercheur ou organisme. Une entente spécifiant les obligations de part et d'autre et incluant le devis de recherche est signée entre les parties. Les subventions sont administrées par l'institution ou l'organisme auquel est rattaché la chercheuse ou le chercheur responsable, le cas échéant. L'institution doit être en mesure de garantir une assurance responsabilité couvrant le montant de la subvention de recherche.

Chacun des biens livrables fera l'objet d'une vérification de conformité administrative faite par le personnel du PSRA, basée sur le contenu de l'*Entente - Conditions d'octroi de subvention*.

L'organisme subventionné, la ou le responsable du projet ou l'organisme fiduciaire est tenu de respecter le montant global de la subvention. Les crédits doivent être utilisés aux seules fins pour lesquelles ils ont été octroyés.

Des virements d'un poste budgétaire à un autre peuvent être effectués à la condition que le montant ne dépasse pas 10 % du montant global alloué. Un dépassement de cette limite devra obligatoirement être justifié dans le rapport d'activités déposé en fin de projet, à moins qu'ils aient été autorisés au préalable, par écrit, par la ou le gestionnaire du programme. Les montants alloués peuvent être dépensés jusqu'à la date prévue de remise du rapport de recherche, à l'exception des frais de reproduction des exemplaires du rapport final exigés et l'organisation d'activités de diffusion des résultats de recherche auprès de la Commission des partenaires du marché du travail ou de son réseau de partenaires.

L'organisme subventionné, la ou le responsable du projet ou l'organisme fiduciaire doit aviser sans délai, par écrit, la ou le gestionnaire du programme de tout changement significatif ou événement modifiant la nature du projet, son échéancier et ses coûts si ces changements ne correspondent pas au moment où est produit le rapport d'étape. La situation devra être discutée avec la personne responsable du programme de subvention.

L'organisme subventionné, la ou le responsable du projet ou l'organisme fiduciaire est tenu de déclarer toute autre source de financement en relation avec l'objet de l'aide fournie dans la lettre d'intention et dans le devis de recherche.

Au terme des travaux, toute partie de subvention non engagée aux fins des activités prévues doit être remise au Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO).

L'organisme subventionné, la ou le responsable du projet ou l'organisme fiduciaire doit se prêter à la vérification des comptes et des pièces justificatives conformément à la Loi sur l'administration financière.

Le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre est un **fonds subventionnaire accrédité par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec**. Ce dernier assume donc les **frais indirects des recherches soumises au PSRA par les établissements d'enseignement et de recherche relevant de sa juridiction**. Des frais d'administration (frais indirects) peuvent être exigés par l'organisme subventionné ou l'organisme fiduciaire non reconnu par le MELS, mais sans excéder 15 % des dépenses admissibles.

Rappelons que la langue d'usage de la CPMT est le français. Les biens livrables, les rapports d'étape et d'activités devront être déposés au PSRA en français.

Versement de la subvention

Les modalités de versement des subventions de recherche sont tributaires du montant total accordé et de la durée du projet :

- Le premier versement représente 25 % du montant maximal de la subvention accordée. Il s'agit d'une avance versée sur réception :
 - de l'Entente - Conditions d'octroi de subvention signée par les deux parties;
 - du devis signé et daté par le chercheur et le responsable institutionnel de la recherche;
 - de la lettre signée et datée par chercheur responsable comprenant la liste des chercheurs associés au projet ainsi que la date de début des travaux;
 - de la lettre autorisant la diffusion du résumé de la recherche, signée et datée par le chercheur responsable;
 - d'une copie du certificat d'éthique lié au projet de recherche, le cas échéant.
- Le second versement, représentant 25 % du montant maximal de la subvention, est effectué au tiers du projet, après le dépôt et l'acceptation d'un **rapport d'étape** établissant l'avancement des travaux de recherche ainsi que d'un **rapport financier d'étape** établissant le coût réel des activités réalisées, en conformité avec le devis de recherche accepté pour fin de subvention.
- Le troisième versement, représentant 25 % du montant maximal de la subvention, est effectué aux deux tiers du projet, après le dépôt et l'acceptation d'un second **rapport financier d'étape** établissant le coût réel des activités réalisées, en conformité avec le devis de recherche accepté pour fin de subvention. Un rapport d'étape depuis le deuxième versement devra être rédigé si et seulement si des modifications significatives ont dû être apportées au projet par rapports aux activités prévues dans le devis de recherche;
- Le versement final est un remboursement de dépenses autorisées représentant au plus 25 % du montant maximal de la subvention. L'émission de ce versement est effectuée après le dépôt et l'acceptation :
 - du rapport final (et des autres biens livrables, s'il y a lieu) établissant l'atteinte des objectifs de la recherche,
 - du rapport concernant le déroulement des activités depuis le dernier rapport produit (au 2^e ou au 3^e versement),
 - de l'aperçu des activités de diffusion prévues à court et à moyen termes,
 - des 10 exemplaires reliés et d'un exemplaire non relié du rapport final **et**
 - du rapport financier final établissant le coût réel total des activités réalisées, en conformité avec le devis de recherche accepté pour fin de subvention.

Il revient à la ou au responsable du projet ou à l'organisme subventionné de demander chacun des versements de la subvention.

Rapport d'étape et suivi

Un rapport d'étape est exigé pour tout projet et doit être déposé au premier tiers des travaux et au second tiers, le cas échéant (voir « Étape 7 » et « Étape 8 » de la section précédente pour plus de détails).

Ce rapport décrit l'état d'avancement des travaux et les productions scientifiques complétées. Les changements importants qui auraient pu être apportés au projet, les

interruptions ou un ralentissement des travaux doivent être mentionnés à la ou au gestionnaire du programme et faire l'objet d'explications détaillées pour décision.

Le dépôt du rapport d'étape et des livrables prévus au devis à cette étape de l'avancement des travaux (p. ex. : recension d'écrits ou monographie d'entreprise) conditionne le versement de la deuxième (et possiblement de la troisième) tranche de la subvention. Si l'avancement des travaux est jugé non conforme au devis par la ou le gestionnaire du programme, le versement prévu peut être suspendu, reporté ou arrêté.

Des rencontres de suivi peuvent être planifiées entre la chercheuse, le chercheur ou l'équipe de recherche et le PSRA et, si nécessaire, des représentantes ou représentants des partenaires du marché du travail, aux étapes diverses prévues dans le projet.

Rapport final et diffusion

Les chercheuses et les chercheurs ayant obtenu une subvention de recherche s'engagent à déposer un rapport de recherche au terme de la période subventionnée. Ce rapport doit faire état des résultats des travaux et doit comporter une synthèse des résultats de la recherche pour diffusion. Il doit être accepté par la ou le gestionnaire du programme.

Le rapport de recherche doit être fourni sur support papier, reproduit et relié. Une fois l'analyse de conformité administrative effectuée par le personnel du PSRA, dix exemplaires reliés et un exemplaire non relié doivent être déposés auprès de la ou du gestionnaire du programme. Ce rapport de recherche doit également être fourni sur support informatique (plateforme Microsoft), tout comme la synthèse des résultats de la recherche et les autres biens livrables prévus au devis de recherche.

La diffusion des publications et des rapports de recherche est la responsabilité première des chercheuses et chercheurs. **La diffusion même partielle des résultats de la recherche avant le dépôt final doit systématiquement être signalée à la ou au gestionnaire du programme.** En effet, les partenaires veulent être informés de tout résultat de recherche diffusé avant l'acceptation finale du rapport de recherche afin de pouvoir réagir adéquatement si une tierce partie les interpellait à ce sujet. Lorsque le comité directeur du PSRA autorise la diffusion des différents livrables liés à un projet subventionné, ceux-ci sont déposés sur le site Internet de la CPMT - Section Recherches (PSRA) et rendus disponibles à toute personne intéressée par le sujet, sans restriction aucune.

Il est nécessaire, dans tout rapport, tout article ou toute communication, de mentionner la source de la subvention, soit la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) et le *Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO)* par le moyen du *Programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA) sur les conditions d'application de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*.

Afin d'assurer le transfert des résultats de la recherche, les chercheuses et les chercheurs seront invités à réaliser ou à participer à des **activités de transfert de connaissances auprès de la CPMT ou de son réseau de partenaires**. Ce type de **dépenses doit être prévu et inclus dans le budget de recherche** (voir la section « Les dépenses admissibles et non admissibles »).

PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE, DROITS D'AUTEUR ET CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Propriété intellectuelle et droits d'auteur

Les chercheuses et les chercheurs conservent la propriété intellectuelle des travaux subventionnés par le programme, le matériel recueilli au cours de la recherche, ainsi que le droit de publication à des fins non commerciales, avec l'obligation toutefois de mentionner la source de financement.

Les autorités responsables du programme se réservent le droit de diffuser les résultats de recherche et de distribuer les rapports, après leur acceptation et le versement final de la subvention.

Tout en reconnaissant la propriété intellectuelle du travail des auteurs, il est entendu que les responsables du programme puissent avoir accès aux données de recherche et entreprendre ou faire entreprendre tout travail qu'ils jugent approprié à partir des résultats de la recherche.

Considérations éthiques¹¹

Le programme est assujéti à la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels (L.R.Q., c. A-2.1) et au code de conduite de la CPMT. La Loi comporte deux volets. Le premier concerne l'accès aux documents et pose comme principe que toute personne qui en fait la demande a droit d'accès aux documents d'un organisme public. Le second a trait à la protection des renseignements personnels et pose comme principe que les renseignements nominatifs sont confidentiels à moins que leur divulgation ne soit autorisée par la personne intéressée.

Les ententes entre les chercheuses, les chercheurs et les autorités responsables du programme sont établies sur la base d'une relation de confiance et acceptées par chacune des parties. Outre les règles relatives à la confidentialité, elles comportent également l'obligation de respecter l'orientation des projets, les résultats attendus, la propriété intellectuelle et le droit de publier.

Dans le cadre du programme de recherche, il est important de noter que :

- le contenu des demandes de subventions, tant en matière de renseignements nominatifs que de renseignements relatifs aux travaux de recherche, est de nature confidentielle.

Ces renseignements ne peuvent servir qu'aux fins pour lesquelles ils ont été recueillis ou pour tout usage compatible avec ces fins. En conséquence, ils ne sont communiqués qu'avec le consentement de la personne concernée dans le cas des renseignements nominatifs, ou du signataire de la demande dans le cas des renseignements relatifs aux travaux de recherche. Conformément à la Loi, la ou le gestionnaire du programme prend les dispositions nécessaires pour assurer le caractère confidentiel des renseignements;

- toute personne a le droit d'être informée de l'existence, dans un fichier de renseignements personnels, d'un renseignement nominatif la concernant et d'en recevoir communication. Toute personne qui reçoit confirmation de l'existence d'un renseignement nominatif la concernant peut, s'il est inexact, incomplet ou équivoque, ou si la collecte, sa communication ou sa conservation ne sont pas autorisées par la Loi, exiger que le fichier soit rectifié;
- conformément à l'article 86.1 de la Loi, la ou le gestionnaire du programme est tenu de donner communication, à une personne qui en fait la demande, de tout renseignement nominatif la concernant lorsque ce renseignement est contenu dans un avis ou une recommandation fait par un de ses membres ou un membre de son personnel, un

¹¹ Ces considérations sont empruntées au document *Programme de subvention et bourses de carrières 2002-2003* du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, p. 40.

membre d'un autre organisme public ou un membre du personnel de cet autre organisme, dans l'exercice de leurs fonctions, ou fait à la demande de l'organisme par un consultant ou par un conseiller sur une matière de sa compétence, seulement lorsque l'organisme a rendu sa décision finale sur la matière faisant l'objet de cet avis ou de cette recommandation;

- en vertu de l'article 64 de la Loi, nul ne peut, au nom d'un organisme public, recueillir un renseignement nominatif si cela n'est pas nécessaire à l'exercice des attributions de cet organisme ou à la mise en œuvre d'un programme dont il a la gestion. Conformément à la Loi, les renseignements personnels et scientifiques exigés dans les formulaires sont utilisés pour l'évaluation des demandes de subvention, pour la gestion du programme de recherche et des crédits alloués ainsi que pour l'évaluation interne et externe de ses activités;
- les personnes qui ont accès aux renseignements exigés sont les membres du comité de pertinence et des équipes d'évaluation scientifique, les experts externes, le cas échéant, ainsi que le personnel qui gère le programme. Ces personnes s'engagent à respecter ces règles et le caractère confidentiel des délibérations, au terme desquelles elles doivent remettre à la ou au gestionnaire du programme les dossiers des demandes de subventions et les autres documents afférents en leur possession;
- ces personnes s'engagent également à déclarer tout conflit d'intérêts ou toute apparence de conflit d'intérêts et à se retirer du processus d'évaluation et de décision, en l'occurrence;
- la ou le gestionnaire du programme ne dévoile jamais l'identité des membres des équipes d'évaluation scientifique;
- la demande de subvention elle-même, l'évaluation du projet par les évaluateurs et évaluatrices internes et externes, sont des documents confidentiels. Cependant, dans le cas de judiciarisation de conflits impliquant un projet de recherche, la ou le gestionnaire du programme, à l'instar des autres organismes publics, ne pourra soustraire ces documents à l'examen de la cour si celle-ci l'exige formellement;
- les requérants et requérantes peuvent obtenir des renseignements plus complets sur les procédures d'accès, la protection des renseignements personnels et les droits de recours prévus à la Loi en s'adressant à la personne responsable de cette loi au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

LISTE DES THÈMES

1. LA GESTION DE LA FORMATION DANS LES ENTREPRISES, NOTAMMENT DANS LES PETITES ET MOYENNES ENTREPRISES

État de situation

La Loi et ses retombées

En 1996, Bouteiller affirmait que la Loi constitue « un formidable pari sur la capacité des entreprises, surtout de petite et de moyenne taille, à se mobiliser autour de l'enjeu des compétences de leur personnel et à développer des outils et des pratiques de gestion leur permettant de mieux développer leur capital interne » (p.72). Depuis la mise en œuvre de la Loi, il y a eu à la fois croissance de la proportion d'employeurs qui financent des activités de formation et du taux de participation des employés à ces activités (MESSF, 2005a et 2005b; Bélanger, Doray *et al.*, 2004). La Loi favorise aussi la recension des activités de formation et des sommes qui y sont investies, en plus de contribuer à mieux structurer la formation (Doray et Bélanger, 2006).

De plus, Doray et Bélanger (2006) ont montré qu'entre 1997 et 2002, le taux de participation à la formation liée à l'emploi et parrainée par l'employeur du Québec s'est beaucoup accru, au point de presque rejoindre la moyenne canadienne. Par contre, si cette tendance s'observe chez les entreprises de 100 employés et plus, le taux de participation à la formation parrainée pour les travailleurs des plus petites entreprises est encore significativement plus faible au Québec, de façon plus marquée chez les firmes de moins de 20 employés que chez celles comptant de 20 à 99 employés.

Le cadre de développement et de reconnaissance des compétences

Le *Cadre de développement et de reconnaissance des compétences*, adopté en juin 2001, a été établi au bénéfice des employeurs et de leur personnel. Il veut favoriser le développement, la maîtrise et la reconnaissance des compétences acquises en milieu de travail (CPMT, 2004). Dans ce contexte, il est donc important de bien comprendre en quoi consiste la gestion de la formation dans les entreprises afin d'être en mesure de soutenir le mieux possible les employeurs

dans les diverses étapes de planification et d'organisation, préalables aux activités de formation elles-mêmes, ainsi que d'évaluation de ces activités.

Les contraintes à la formation identifiées lors d'évaluation de la Loi

Plusieurs évaluations de la Loi (MESSF, 2002, 2005a et 2005b; Blouin *et al.*, 2000), corroborées par quelques études québécoises (Hart, Gamache et Lejeune, 2005; Bélanger, Larivière et Voyer, 2004; Bélanger, Legault *et al.*, 2004), ont permis de dégager des obstacles à une gestion satisfaisante de la formation et de l'application de la Loi et, par conséquent, à un véritable développement d'une culture de formation, en particulier dans les entreprises assujetties dont la masse salariale est inférieure ou égale à un million de dollars.

Les entraves à la gestion de la formation, tant pour les entreprises qui ont déclaré avoir investi des sommes dans la formation de leur personnel que pour celles qui n'en n'ont déclaré aucune se situent à plusieurs niveaux. Le faible rendement de la formation estimé, les problèmes d'organisation de la formation ou de la production, le manque de motivation des employés et la présence de travailleurs plus âgés sont les principales raisons évoquées par les employeurs (MESSF, 2005a). Ces raisons touchent tant la planification que l'organisation et le suivi de la formation.

Quelques facteurs influencent le développement d'une culture de formation

La petite taille des entreprises ne favorise pas le développement d'une culture de formation et ne donne pas les mêmes capacités organisationnelles, financières et techniques pour gérer la formation que celles dont bénéficient les entreprises de plus grande taille (Tremblay et De Sève 2006; Charest 2006).

Toutefois, malgré que Tremblay et De Sève (2006) confirment que les entreprises de plus grande taille offrent davantage de

formation que celles de taille plus petite, elles soulignent que quelques entreprises de petite taille accordent une grande place aux activités de formation car la culture de l'organisation ou les pratiques de gestion les favorisent. Foucher et Morin (2006) font sensiblement la même observation. Même s'il y a plus de petites entreprises qui investissent moins de 1 % de leur masse salariale dans la formation, certaines possèdent des pratiques favorisant l'apprentissage et la formation qui s'apparentent à celles des plus grandes PME.

Les contraintes à la gestion de la formation ne peuvent être expliquées que par la taille des entreprises. En effet, d'autres variables comme l'environnement socioéconomique, les lois et normes institutionnelles, les caractéristiques de l'entreprise et de la main-d'œuvre peuvent influencer la gestion de la formation (Bernier, 2005).

Plusieurs auteurs affirment que les convictions personnelles, les croyances et les valeurs des gestionnaires influencent le type de gestion de la formation (Foucher et Morin, 2006; Tremblay et De Sève, 2006; McCracken et Winterton, 2006; Garand, 2006; Bélanger et Démontagne, 2005). Plus précisément, Foucher et Morin (2006) soulignent que «les croyances concernant la formation du personnel varient en fonction de l'orientation stratégique de l'entreprise en matière de GRH et influencent les pratiques de formation de cette dernière» (p. 136). Les croyances en matière de gestion des ressources humaines influencent aussi la somme investie en formation. À ce chapitre, ce sont les entreprises qui investissent plus de 2 % de leur masse salariale qui possèdent davantage une orientation stratégique axée sur le développement des compétences de leur personnel (Foucher et Morin, 2006).

Les entreprises où le travail exige plus d'autonomie ainsi qu'une gamme étendue de compétences et où une main-d'œuvre est plus difficile à remplacer soutiennent mieux la formation, plus spécifiquement, elles y investissent plus et capitalisent davantage sur leurs ressources humaines. À l'inverse, les entreprises où le travail nécessite une gamme limitée de compétences et une main-d'œuvre peu qualifiée et facilement substituable ont moins tendance à offrir de la formation, à valoriser

la main-d'œuvre et à orienter leurs stratégies vers leurs ressources humaines (Foucher et Morin, 2006; Bernier, 2005).

De plus, les compétences des gestionnaires en matière de ressources humaines influencent le développement d'une culture de formation favorisant l'apprentissage (McCracken et Winterton, 2006). Tremblay et De Sève (2006) constatent que, dans le secteur du commerce et celui du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration, la formation ne se révèle pas être une priorité pour les dirigeants, et qu'ils valorisent surtout des critères comme l'expérience et la personnalité des travailleurs plutôt que la formation de ceux-ci. Toutefois, les dirigeants plus scolarisés semblent davantage sensibilisés à offrir des activités de formation à leur personnel.

La planification de la formation

Identification des besoins

Qu'il s'agisse de formation formelle ou informelle, la planification de la formation, dont la première étape est l'identification des besoins en la matière, n'est pas toujours présente dans les entreprises. Par ailleurs, peu d'entrepreneurs procèdent à un inventaire des compétences de leurs ressources humaines alors que cet inventaire pourrait facilement s'inscrire dans le processus de planification de la formation (Garand, 2006). Des études réalisées par le MESSF (2005a et 2002) révèlent aussi que le fait de former ses employés est associé, pour l'entreprise concernée, à la réalisation d'une planification de ses besoins de formation et à la mise de côté d'un budget réservé à cette fin. De fait, la plupart des entreprises qui éprouvent des difficultés dans l'application de la Loi n'ont pas de plan de formation (Blouin *et al.*, 2000). En 2002, environ la moitié des entreprises québécoises déclaraient planifier les activités de formation financées ou avoir un poste budgétaire réservé à cette fin, une situation inchangée par rapport à 1998 (MESSF, 2005a : 45). Par contre, 30 % des répondants estimaient que la planification était meilleure qu'en 1998 et près de 70 %, qu'elle était la même.

Les étapes de planification du budget et des besoins d'acquisition de compétences semblent constituer des obstacles importants à certaines entreprises. L'enquête de la CSN (2001) corrobore ce constat.

Malgré la mise en place de la Loi, les représentants syndicaux estiment que 40 % des entreprises ne semblent pas effectuer d'analyse systématique des besoins de formation. Blouin *et al.* (2000) et MESSF (2005a) relèvent qu'une part des difficultés seraient davantage liées aux spécificités relatives à des secteurs d'activité plutôt qu'à la petite taille des entreprises. En effet, la détermination des besoins de formation semble moins nécessaire lorsque la main-d'œuvre est stable et expérimentée, si le secteur d'activité est peu touché par les changements technologiques et si les tâches exigent peu de mise à niveau des compétences. De même, dans le cas où ils déclarent planifier leur formation, MESSF (2005a : 50) identifie les employeurs dont la masse salariale se situe entre 250 000 \$ et 500 000 \$, comme étant ceux qui déclarent ne connaître aucune difficulté dans la planification de leurs besoins de formation. Par contre, les dirigeants de PME ont moins tendance à planifier que les autres, et ce, pour diverses raisons : manque de formation des dirigeants, méconnaissance ou sous-utilisation des ressources d'aide conseil, absence d'expertise interne en formation et manque d'information sur les formations disponibles et les formateurs compétents. Foucher et Morin (2006) corroborent en partie ces résultats. En effet, ils mentionnent que les entreprises qui investissent moins de 1 % de leur masse salariale en formation jugent celle-ci moins importante et ont aussi tendance à moins la planifier. En outre, ces entreprises perçoivent davantage la formation comme étant un coût et un risque.

Il serait intéressant de déterminer la nature des outils ou des mécanismes de soutien internes et externes à l'entreprise qui pourraient l'aider dans ses efforts de planification, processus important qui permet d'identifier les activités les plus utiles à l'entreprise et d'en maximiser les retombées concrètes.

Au cœur du processus d'identification des besoins interviennent également tous les éléments qui concernent l'anticipation de ces besoins. En effet, certains employeurs semblent peu enclins à l'anticipation. À leurs yeux, la formation « ne sert qu'à procéder à des changements adaptatifs et à des activités correctives » (Henripin, 1998) et n'est donc pas perçue comme un outil stratégique ou un investissement

pertinent dans le développement de l'entreprise. Selon Garand (2006), trop souvent, l'intégration de la stratégie en matière de GRH à celle de la gestion générale de l'organisation n'est que théorique. Dans cette perspective, il y aurait place à l'amélioration de la capacité des entreprises à articuler et intégrer la formation à leurs plans stratégiques de développement. Foucher et Morin (2006) précisent que des pratiques hautement performantes en GRH découlent d'une orientation stratégique axée sur les ressources humaines, laquelle est intimement liée à la performance organisationnelle.

L'apparition et l'importance qu'ont pris les diverses certifications de qualité dans les entreprises (p. ex. : normes HACCP ou ISO) demeurent encore un puissant moteur qui motive les entreprises à organiser des activités de formation (Bélanger, Larivière et Voyer, 2004).

Les PME éprouvent davantage de difficultés que les autres à cibler les employés à former en fonction des objectifs organisationnels de l'entreprise (Kapsalis, 1996). Certaines études soulignent que les « salariés sont trop souvent exclus de l'élaboration et de la conception des activités de formation et développement » (Henripin, 1998). Ainsi, les entreprises ont tendance à privilégier certaines catégories d'employés, notamment les cadres, les conseillers et le personnel technique plutôt que le personnel d'exécution. Une étude du MESSF (2005a) confirme cette tendance. Les employeurs ont par ailleurs identifié les trois principaux facteurs pris en considération dans le choix des employés à former. Ce sont les aptitudes de l'employé envers la formation, l'engagement de l'employé à l'égard de l'organisation et le fait que l'employé fasse partie du personnel permanent. L'ancienneté et la syndicalisation sont très peu évoquées.

L'évaluation des effets de la Loi du point de vue des employeurs de 2002 montre une certaine évolution de la situation (MESSF, 2005a). Parmi les employeurs ayant déclaré effectuer de la formation en 2002, 55 % ont consulté leurs gestionnaires, des experts internes ou des experts externes avant d'élaborer leur plan de formation. Plus l'entreprise est grande, plus la consultation est fréquente.

Pour leur part, 43 % des employeurs ont demandé leur opinion en la matière soit directement à tous leurs employés (33 %), soit à un comité patronal-syndical ou employeurs-employés (10 %). Les entreprises plus petites tendent à consulter l'ensemble des travailleurs, tout comme celles qui n'ont pas investi l'ensemble du 1 % exigé par la Loi. Dans les cas où les comités employeurs/syndicat ou employés ont été approchés, cela s'est fait plus souvent dans le secteur public, dans les plus grandes entreprises et chez celles qui ont investi au moins 1 % de leur masse salariale en activités de formation.

Seulement 7 % des employeurs ayant fait de la formation en 2002 n'auraient consulté personne. Cela s'observe principalement chez les entreprises qui n'ont pas investi 1 % de leur masse salariale et chez les plus petites entreprises.

Par ailleurs, Henripin (1998) souligne les résistances opposées à la formation par les employés eux-mêmes, réduisant d'autant la demande de formation et la marge de manœuvre de l'employeur au moment de la planification de la formation. La demande de formation peut être influencée par le manque d'intérêt du personnel, surtout ouvrier, face à la formation, la résistance traditionnelle du personnel plus âgé face à l'acquisition de nouvelles habiletés, l'image péjorative de l'école, la crainte des perturbations de la vie quotidienne, le fait de ne pas percevoir les bénéfices de la formation, et la peur d'être jugé et contrôlé après la formation (MESSF, 2005b; Bélanger, Doray *et al.*, 2004; Henripin, 1998). Parmi les travailleurs n'ayant pas participé à une formation financée par l'employeur en 2002 (excluant les 9 % qui en ont demandé à leur employeur sans l'obtenir), plus du tiers ne pensait pas avoir besoin de formation, 17 % ne voyait pas quelle formation pourrait leur être utile et 13 % évoquaient des raisons personnelles (p. ex. : santé, famille, retraite proche). D'autres n'avaient aucune idée des formations disponibles, croyaient qu'il n'y en avait pas ou n'ont pas osé en demander (MESSF, 2005b).

L'élaboration du plan de formation

L'élaboration du plan de formation est une étape stratégique dans la réussite de la formation. Dans les grandes entreprises, il y a souvent un poste délégué à la forma-

tion, ce qui ne peut être le cas dans les petites et moyennes entreprises qui ont ainsi davantage besoin d'accompagnement afin de mener à bien leur plan de formation. La planification de la formation est faiblement formalisée dans les PME, soit par manque d'intérêt envers la formation elle-même, soit parce que les employeurs considèrent cette étape de planification comme trop complexe ou encore parce qu'ils sont peu sensibles à la turbulence de leur secteur d'activité et ne voient pas alors la pertinence d'un plan de formation. D'autres au contraire considèrent que leur secteur est trop turbulent pour envisager une planification à moyen ou long terme.

De plus, les gestionnaires n'impliquent pas suffisamment le personnel d'encadrement de premier niveau dans l'élaboration du plan de formation. Ce dernier n'illustre ainsi qu'une partie des besoins de l'entreprise en matière de formation (Gélot, 2006).

Dans le cadre de la Loi, l'élaboration du plan de formation est nécessaire à la reconnaissance de dépenses admissibles, notamment celles associées à la formation informelle. Après plusieurs années de mise en œuvre de la Loi, cette pratique pose parfois encore problème dans les petites et moyennes entreprises (Hart, Gamache et Lejeune, 2005; Blouin *et al.*, 2000).

Des outils au service des entreprises

L'environnement institutionnel favorise le développement de la formation et de la gestion de la formation. À ce chapitre, Bernier (2005) souligne l'importance du soutien et du renforcement des dispositifs institutionnels dans la propension des PME à former.

Les entreprises, en général, connaissent maintenant mieux la Loi et les outils qui sont mis à leur disposition lorsqu'on compare la situation prévalant en 1998 à celle de 2002 (MESSF, 2005a; Emploi-Québec, 2005a; Emploi-Québec, 2000). Cependant, il y a encore du travail à faire en la matière puisque plusieurs entreprises ont déclaré ne pas avoir reçu d'information de la part d'Emploi-Québec concernant la Loi du 1 % (MESSF, 2005a : 142).

Quelques études relèvent aussi la difficulté persistante à se structurer comme l'exige la Loi (Hart, Gamache et Lejeune, 2005; Blouin *et al.*, 2000), même si la proportion d'entreprises qui invoquent cette difficulté est en baisse entre 1998 et 2002 (MESSF, 2005a). La Loi, selon les répondants, ne serait pas bien adaptée à la réalité de certains secteurs d'activité, ni aux PME, ni à certaines caractéristiques de la main-d'œuvre. La complexité des exigences de la Loi et la lourdeur de son processus d'application sont soulevées par plus de la moitié des entreprises alors assujetties en 1998 (Blouin *et al.*, 2000). Méconnaissant les règlements, certains employeurs éprouvent des difficultés à mettre en œuvre les comités employeurs-employés avec le plan de formation. Il semble particulièrement difficile d'interpréter les règlements sur les dépenses admissibles (Hart, Gamache et Lejeune, 2005; Bérubé, 2000), de comptabiliser ces dépenses, tout comme de rendre une partie du budget de formation accessible aux groupes non conventionnels de travailleurs.

Blouin *et al.* (2000) notent que les entreprises qui vivent des difficultés dans l'application de la Loi ont davantage eu recours à l'aide-conseil. Les entreprises manifestent le besoin d'outils concrets dans la comptabilisation des dépenses ou pour élaborer un plan de formation. En cas de besoin, les entreprises peuvent faire appel à Emploi-Québec, aux comités sectoriels (le cas échéant), aux mutuelles de formation (organismes collecteurs) et aux services-conseils offerts dans le privé.

Afin de soutenir les employeurs, Emploi-Québec a préparé un guide général à leur intention et leur offre un service de conseillers formés pour répondre à leurs questions en lien avec la Loi du 1 %. En 2002, seulement un employeur sur dix a demandé de l'aide-conseil à Emploi-Québec dans l'application de la Loi, les autres, majoritaires, estimant ne pas en avoir besoin ou s'appuyant sur le guide général produit (MESSF, 2005a).

Les comités sectoriels de main-d'œuvre, en étroite collaboration avec la CPMT, travaillent à maximiser les effets de la Loi en contribuant au développement de la formation de la main-d'œuvre et au développement d'un réseau de partenaires sectoriels et régionaux (Charest, 2006). Les comités sectoriels contribuent aussi à

structurer la formation en développant des stratégies et des outils d'apprentissage en milieu de travail en fonction des normes professionnelles qu'ils définissent avec les industries (CPMT, Bernier, 2005). Par exemple, dans les domaines du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration, les comités sectoriels jouent un rôle important tant dans l'animation que dans le développement de contenus de formation pertinents aux besoins des entreprises (Tremblay et De Sève, 2006).

Malgré le rôle que jouent les comités sectoriels dans l'application de la Loi, ils sont généralement peu connus par les entreprises. Ces dernières y ont très rarement recours, peut-être en raison du fait qu'elles s'appuient davantage sur la formation informelle que sur la formation formelle. La situation n'a pas changé entre 1998 et 2002 : seulement 6 % à 7 % des employeurs assujettis ont demandé de l'aide à leur comité sectoriel. En revanche, les employeurs qui ont fait appel aux comités sectoriels ont été satisfaits des services reçus en quasi-totalité. Il apparaît donc que l'approche sectorielle a du potentiel. Le problème se situerait alors dans la méconnaissance de l'existence et de l'aide que peuvent fournir les comités sectoriels existants. L'action de ces comités passant parfois par d'autres groupes organisés (p. ex. : des associations patronales, syndicales ou même régionales), il est possible que les entreprises ne puissent identifier leur comité sectoriel comme une ressource pouvant les aider (Emploi-Québec, 2005a; MESSF, 2005a; Blouin *et al.*, 2000).

Les mutuelles de formation sont un moyen prévu par la Loi que peuvent utiliser les entreprises pour organiser leurs activités de formation¹². Par ailleurs, une évaluation en profondeur de huit projets pilotes de mutuelles de formation québécoises a été effectuée en 2005 sur la période 2003-2004, soit pour sept projets de nature sectorielle et pour un projet monté sur une base régionale (SOM Recherches et Sondages, 2005). Cette étude a permis de constater qu'il peut y avoir une place pour cette forme d'organisation de la formation continue dans les entreprises

¹² Charest et Zellama (2002) examinent huit expériences de mutualisation de fonds destinés à la formation continue de la main-d'œuvre dans autant de juridictions : la France, le Danemark, la Suède, la Belgique, les Pays-Bas, la Tunisie, le Canada et le Québec.

québécoises. L'existence de besoins de formation communs serait essentielle à la réussite des mutuelles, tout comme la capacité financière suffisante des entreprises, le cadre financier solide de la mutuelle et l'implication des associations ainsi que des comités sectoriels concernés.

Par ailleurs, les services offerts en matière de planification de la formation par le secteur privé (consultants) aux entreprises resteraient peu connus.

Vers une formalisation de la planification

Il semble difficile dans plusieurs PME de choisir une ou des formations appropriées parmi l'offre présente sur le marché, soit par méconnaissance de cette offre, soit parce que celle-ci apparaît inadaptée à leurs besoins (Emploi-Québec, 2005a; MESSF, 2005a; Hart, Gamache et Lejeune, 2005; Henripin, 1998). Les très petites entreprises ont plus souvent recours à la formation informelle car elles la trouvent mieux adaptée à leur organisation du travail (Bernier, 2005).

La formation structurée s'offre souvent dans la grande entreprise et les PME franchisées. Les entreprises franchisées bénéficient d'un soutien dans la gestion et la réalisation des activités de formation de la part du franchiseur (Bernier, 2005).

Il est possible que la principale difficulté éprouvée par les entreprises découle de l'insuffisance de formalisation de leur gestion (Hart, Gamache et Lejeune, 2005; Henripin, 1998) et, plus particulièrement, de leur planification. Les conséquences d'une telle situation sur la portée de la formation formelle, comme de la formation informelle, pour l'employé comme pour l'employeur, auraient avantage à être mieux cernées. L'organisation des activités de formation s'en trouverait peut-être simplifiée.

Organisation de la formation

Dans l'organisation des formations, une des contraintes majeures, sur le plan interne, réside dans la conciliation entre formation et organisation du travail (MESSF, 2005a; Hart, Gamache et Lejeune, 2005; Bélanger et Démontagne, 2005; Bélanger, Larivière et Voyer, 2004; Betcherman *et al.*, 1997). Ce problème

touche particulièrement les PME où la formation peut aisément se trouver en conflit avec la production.

Dans cet esprit, la gestion des opérations prend le pas sur la gestion des compétences car l'encadrement immédiat perçoit souvent la gestion des ressources humaines comme une tâche supplémentaire. Si l'entreprise désire que l'encadrement immédiat puisse exercer son rôle dans le développement de la formation, elle doit penser à aménager sa charge de travail et elle doit accompagner la gestion de la formation par une valorisation des ressources humaines (Gélot, 2006). D'ailleurs, la formation doit être soutenue par une culture qui promeut le développement des compétences et y alloue autant d'importance que les tâches quotidiennes. Il est nécessaire qu'une stratégie de formation soit initiée et assumée par les dirigeants de l'entreprise (McCracken et Winterton, 2006).

Notons aussi que les difficultés éprouvées dans la planification des coûts de formation, d'une part, et l'obstacle généré par toutes les formes atypiques du travail (p. ex. : main-d'œuvre saisonnière, par quarts de travail, contractuelle, pigiste), d'autre part, constituent des entraves majeures à l'élaboration du plan de formation (Hart, Gamache et Lejeune, 2005; Blouin *et al.*, 2000). Des horaires de travail fractionnés, un accès limité aux institutions de formation, le niveau de formation du personnel à l'embauche et leur motivation à apprendre constituent d'autres obstacles à l'organisation de la formation (Tremblay et De Sève, 2006; Foucher et Morin, 2006).

Les difficultés de recrutement et le roulement de la main-d'œuvre se révèlent des contraintes importantes dans la capacité d'organiser des activités de formation. Malgré ces difficultés, certaines entreprises parviennent à offrir des activités de formation, ce qui contribue à motiver et à fidéliser leurs employés (Tremblay et De Sève, 2006).

Si l'employeur soutient la participation aux activités de formation par des mesures organisationnelles comme une plus grande flexibilité, une meilleure rémunération ou un allègement de la charge de travail, les salariés montrent plus d'intérêt à participer à la formation (Tremblay et De Sève, 2006). À l'inverse, si

l'organisation de la formation impose trop de contraintes aux employés (p. ex. : séances de formation en dehors des heures de travail, temps de formation non rémunéré) et ne sait pas faire preuve de flexibilité, alors le personnel exprime des formes de réticence et de démotivation vis-à-vis de la formation.

Par ailleurs, certains employeurs ont de la difficulté à faire agréer leurs formateurs internes ou, encore, ne connaissent pas la procédure pour les faire agréer. Certes, le Règlement sur l'agrément des organismes formateurs, des formateurs et des services de formation précise l'ensemble des modalités et formalités nécessaires, mais cette étape du processus apparaît complexe aux yeux de nombreux employeurs (Blouin *et al.*, 2000).

Au-delà de ces obstacles à l'organisation de la formation, les PME assujetties parviennent néanmoins à s'y investir. Il serait avantageux de mieux connaître les facteurs favorables à cette organisation dans les PME, observés directement en entreprise, notamment dans les PME.

Passées ces deux étapes que sont la planification et l'organisation demeure l'étape du suivi, escamotée plus souvent qu'à son tour.

Suivi et reconnaissance de la formation

Dans le contexte de la Loi, les entreprises doivent comptabiliser leurs efforts de formation afin de répondre aux obligations prescrites. Par ailleurs, une évaluation des effets des activités de formation financées est aussi fondamentale car elle permet aux entreprises de revoir ou de confirmer leurs choix d'activités dans un contexte où les ressources financières sont limitées et les besoins en acquisition de compétences de la main-d'œuvre sont souvent plus importants que les ressources à y consacrer. L'évaluation de la formation fournit des informations nécessaires à la détermination d'un choix de formation judicieux tant pour les apprenants et les formateurs que pour les dirigeants. Elle permet aussi une réflexion sur les programmes offerts, de leur conception à leur révision, afin qu'ils puissent satisfaire les besoins de l'organisation et des employés (Dunberry, 2006).

Selon Dunberry (2006), « bien que l'évaluation nécessite un certain investissement de temps et de ressources, il faut considérer qu'elle ne se limitera pas au seul contrôle des apprentissages et comportements des apprenants : elle pourra contribuer à préciser les procédés et instructions aux employés, renforcer le système de formation, stimuler les formateurs à mieux performer, et amener les apprenants à mieux valoriser la formation qu'ils reçoivent » (p. 49).

Le Boterf (2006) souligne qu'il existe plusieurs éléments dont il faut tenir compte dans le processus d'évaluation, soit : « [l'importance de] considérer l'évaluation comme un processus dynamique; (...) [d'] évaluer non seulement les résultats, mais la façon de s'y prendre pour les obtenir; [de positionner] l'évaluation dans une politique cohérente de gestion des ressources humaines [et de s'assurer de] la simplicité des outils et des dispositifs d'évaluation (...) » (p. 471).

Afin de permettre le rapprochement tant souhaité, entre la fonction de formation et les autres fonctions de l'organisation, il faut s'assurer de l'adhésion et de la participation de l'ensemble des parties concernées par l'évaluation (apprenants, formateurs, supérieurs immédiats) (Dunberry, 2006; Le Boterf, 2006).

Les études consultées convergent pour dire que l'évaluation des activités de formation offertes se limite majoritairement à un questionnaire de satisfaction des employés vis-à-vis de la formation reçue. Les compétences acquises à la fin de la formation, tout comme le transfert de celles-ci dans les fonctions de travail font peu souvent l'objet d'une évaluation (MESSF, 2005a; Meignant, 1995). Dans ces conditions, il n'est pas étonnant de constater que « l'acquisition des compétences fait rarement partie des critères d'évaluation, de rémunération, et de promotion du personnel » (Henripin, 1998) et que lorsque l'évaluation des compétences est présente dans le processus de formation, on ne sait pas vraiment ce qui motive les employeurs à l'y inscrire. Dunberry (2006) obtient des conclusions différentes dans les entreprises performantes en matière de formation qu'il a étudiées. En effet, celles-ci évaluent surtout les formations associées aux activités productives. En outre, elles accordent principalement leurs efforts d'évaluation sur les

comportements et les apprentissages liés aux formations suivies.

Au Canada, selon une étude de 1997, environ 85 % des entreprises disent évaluer leur formation d'une manière formelle ou non. En fait, un peu plus de la moitié de ces entreprises évalueraient de façon informelle et autour du tiers procèderaient d'une manière formelle (Dunberry, 2007). Par ailleurs, il appert que toutes les entreprises étudiées ont des pratiques formelles d'évaluation lesquelles sont complétées par des pratiques informelles. Il précise que les indicateurs sur lesquels s'appuient ces pratiques informelles « pourraient constituer une source intéressante pour l'élargissement ou l'amélioration des pratiques d'évaluation formelle » (Dunberry, 2006 : 48).

En 1993, au Canada, seulement 5 % des activités de formation (cours ou formation) réalisées faisaient l'objet d'une évaluation reliant cette formation à l'accomplissement des objectifs stratégiques de l'entreprise (Henripin, 1998).

Au Québec, en 2002, 56 % des employeurs ayant financé de la formation disent avoir fourni aux employés une attestation écrite mentionnant une liste des compétences acquises par les employés lors d'une formation. Ils représentaient autour de 20 % des employeurs alors assujettis (MESSF, 2005a). Cette première étape vers une reconnaissance possible des acquis de formation a-t-elle pris de l'ampleur depuis 2002? L'attestation écrite est-elle surtout proposée aux employés de certains secteurs d'activités ou possédant certaines caractéristiques personnelles particulières?

À cause du peu de données québécoises sur le sujet à ce jour, on ne saurait conclure sur les conséquences du manque d'évaluation et de certification de la formation dans les entreprises. Il est toutefois possible d'avancer que cette lacune, qui nuit à la perception des avantages et des retombées positives de la formation, ne profite pas au développement des compétences de la main-d'œuvre dans les PME, face au scepticisme ambiant, ni ne motive une volonté de surmonter les difficultés de gestion de la formation au sein de ces entreprises. Quant aux employés, il est difficile dans ce contexte de cerner les effets de la Loi sur l'amélioration de leurs compétences et de leur employabilité.

Besoins de recherche

La capacité des entreprises à planifier la formation

1. Les entreprises ayant une masse salariale peu élevée ont moins tendance à planifier la formation, lui accordent moins d'importance et connaissent peu les outils de gestion leur permettant de la planifier. Dans ce contexte, comment serait-il possible de faire reconnaître et de promouvoir l'importance de planifier la formation? Quels sont les outils de gestion disponibles à cet égard? Comment développer des stratégies d'accompagnement des employeurs pour les aider dans leurs démarches de planification de la formation? Il s'agirait de documenter les outils de planification utilisés en entreprise au Québec et ceux proposés par les experts et les besoins d'accompagnement des entreprises dans l'exercice de planification et dans l'ensemble du processus de gestion de la formation.
2. L'identification des besoins de formation et l'inventaire des compétences sont des étapes trop souvent escamotées par les entreprises. Il s'agirait de cerner plus finement les difficultés vécues par les entreprises pour circonscrire leurs besoins en tenant compte non seulement des compétences professionnelles, mais également personnelles. Il serait pertinent de comprendre les moyens d'identification des besoins employés actuellement en entreprise, d'en examiner les avantages et les limites et de suggérer des améliorations. Il serait pertinent de proposer des stratégies d'identification des besoins en prenant en considération les besoins des entreprises en matière de flexibilité dans leurs opérations.
3. Trop souvent, les employeurs perçoivent la formation comme une mesure corrective, un moyen réactif de faire face à un changement. Ainsi, trop peu d'employeurs anticipent les besoins de formation et proposent une offre de formation basée sur une stratégie de formation continue axée sur la planification stratégique de l'entreprise. Dans cette optique, comment serait-il possible d'améliorer la capacité des entreprises à articuler

et à intégrer la formation et la stratégie en matière de GRH dans la gestion générale de l'organisation ou plus précisément dans leur plan stratégique de développement?

4. Lors de l'élaboration du plan de formation, il importe, entre autres, de consulter les employés et le personnel d'encadrement à cette étape stratégique. Comment serait-il possible de sensibiliser les entrepreneurs à l'importance de bien élaborer le plan de formation? Comment les dirigeants peuvent-ils être soutenus dans l'élaboration de leur plan de formation? Quelles seraient les mesures d'accompagnement dont ils auraient besoin pour que cette étape remplisse adéquatement son rôle?
5. Malgré le rôle que jouent les comités sectoriels dans le développement de stratégies et d'outils d'apprentissage, les entreprises y ont souvent peu recours. Comment mieux faire connaître et accroître le recours à leurs services? Comment les comités sectoriels peuvent-ils contribuer davantage à soutenir les activités de formation? Quelles stratégies peuvent-ils déployer pour favoriser le développement d'une culture de formation dans les entreprises?
6. Les formations offertes à l'interne par les entreprises sont de différentes natures (p. ex. : informelles, non systématisées). Ainsi, la gestion de la formation informelle, davantage centrée sur l'adaptation à la tâche, ainsi que le degré de formalisation ou de systématisation parfois partiel de celle-ci sont mal connus. Il s'agirait de réaliser une étude permettant d'explorer les différentes modalités de formation déployées par les entreprises, de comprendre ce qui motive le choix de ces modalités ainsi que les difficultés inhérentes à leur formalisation à l'intérieur d'un plan de formation.

Les obstacles internes et externes à l'organisation de la formation : mieux les comprendre pour mieux les surmonter

7. Les entreprises fonctionnant sur un mode atypique doivent faire face à des obstacles particuliers en matière de

gestion de la formation de la main-d'œuvre. Pourtant certaines entreprises, même celles de petite taille, parviennent à offrir des activités de formation et à y allouer de l'importance. Quelles sont les mesures de soutien à l'apprentissage mises en place par les entreprises qui croient et investissent dans la formation, alors qu'elles fonctionnent en mode atypique? Quelles sont les mesures organisationnelles employées par les dirigeants et comment suscitent-elles l'intérêt des travailleurs envers la formation? Comment ces mesures peuvent-elles être généralisables? Il s'agirait, entre autres, de proposer des mesures de soutien à l'apprentissage, des moyens organisationnels facilitant l'organisation de la formation et la participation à la formation dans ce type d'environnement.

8. Plusieurs auteurs soulignent l'influence des valeurs, des croyances et des convictions personnelles des gestionnaires sur la gestion de la formation. De quelles façons serait-il possible d'influencer les valeurs et les perceptions des gestionnaires? Il s'agirait aussi de comprendre le rôle et la contribution du personnel d'encadrement et de la haute direction dans la valorisation de la formation afin de développer des stratégies afin de les sensibiliser à l'importance de la formation. Comment serait-il possible de développer une culture de formation auprès des entrepreneurs? Il pourrait être intéressant de documenter les croyances, les perceptions ou les valeurs des dirigeants qui croient et investissent dans la formation, les pratiques de formation qu'ils emploient ainsi que les retombées qu'elles ont sur leurs travailleurs (p. ex. : motivation, participation à la formation).
9. Les orientations stratégiques semblent avoir une incidence sur le développement des activités de formation. De quelles façons serait-il possible d'agir sur ces orientations et de développer des actions en ce sens? Pour y parvenir, comment serait-il possible de favoriser le développement de croyances basées sur la reconnaissance du rôle stratégique de la formation?

Suivi et reconnaissance de la formation

10. L'évaluation de la formation, on l'a dit, constitue une étape négligée dans les entreprises. Comment soutenir et accompagner les entreprises dans l'élaboration de leur cadre de suivi de programmes de formation? Certaines entreprises québécoises évaluent-elles leurs activités de formation avec succès? Certaines ont-elles mis de côté cet exercice devant des difficultés jugées importantes lors de l'implantation?
11. Quelles sont les perceptions envers l'évaluation de la formation des personnes concernées (p. ex. : employés, représentants syndicaux, formateurs, supérieurs immédiats, dirigeants)? Quelles sont les pratiques d'évaluation employées par les entreprises et comment sont-elles appliquées? Comment ces pratiques sont-elles perçues par les personnes concernées? Comment pourraient-elles être améliorées afin d'en accroître leur efficacité? Comment serait-il possible d'outiller les gestionnaires et les intervenants concernés et de les sensibiliser à l'importance de l'évaluation afin qu'ils puissent comprendre et assumer leur rôle respectif?
12. Toutes les personnes concernées assument un rôle clé dans l'élaboration du processus d'évaluation de la formation. Quels moyens faudrait-il développer pour faire en sorte que toutes les personnes concernées soient mises à contribution dans le processus d'évaluation? Comment serait-il possible de surmonter les obstacles en lien avec ce processus de concertation? Quels sont les comportements adéquats et essentiels à une interaction réussie entre ces intervenants? Comment s'assurer qu'ils aient les moyens nécessaires à la réussite de cette concertation jugée indispensable à un bon processus d'évaluation? Il s'agirait d'analyser et d'évaluer quelles mesures et quels outils d'évaluation pourraient être généralisables à différents types d'entreprises, d'en évaluer les difficultés et d'identifier les moyens de les contourner.
13. Il semble que plusieurs entreprises utilisent des pratiques informelles d'évaluation. Comment les entreprises peuvent-elles formaliser ces pratiques? À quel moment et dans quels cas serait-il souhaitable de les formaliser?
14. Si l'on dispose de quelques bribes d'explications concernant la frilosité des employeurs à l'égard de l'évaluation et de la certification de la formation, on manque encore d'études approfondies dans ce domaine, et plus encore en ce qui concerne les conséquences de ces lacunes d'évaluation et de certification, tant pour les employeurs et les entreprises que pour les employés. La recherche pourrait analyser spécifiquement les causes et les conséquences du manque d'évaluation et de certification de la formation.
15. Au Québec, 56 % des employeurs ayant financé de la formation disent avoir fourni à leurs employés une attestation écrite de leurs compétences acquises par formation (MESSF, 2005a). Cette façon de faire a-t-elle pris de l'ampleur depuis ce temps? L'attestation écrite est-elle surtout proposée à certaines catégories d'employés, à des travailleurs œuvrant au sein de secteurs économiques particuliers ou à des salariés possédant des caractéristiques personnelles clés? Quels types de compétences sont-ils reconnus de cette façon?

BIBLIOGRAPHIE

BALDWIN, John R. et JOHNSON, Joanne (1995). *Développement du capital humain et innovation : la formation dans les petites et moyennes entreprises*. Documents de recherche. Ottawa, Statistique Canada, n° 74, 44 p.

BÉLANGER, Paul, DORAY, Pierre, LABONTÉ, Anik et LEVESQUE, Mireille (2004). *Les adultes en formation : les logiques de participation*. Huit fascicules dans un coffret. Montréal, UQAM, CIRST et CIRDEP et Québec, Gouvernement du Québec, MESS.

<http://www.emploiuebec.net/francais/imp/publications/formation.htm> [consulté en mai 2007]

BÉLANGER, Paul, LARIVIÈRE, Maryse et VOYER, Brigitte (2004). *Les pratiques et l'organisation de la formation en*

- entreprise au Québec – étude exploratoire*. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, UQAM, CIRDEP, 193 p.
- BÉLANGER, Paul et DÉMONTAGNE, Céline (2005). *Les pratiques et l'organisation de la formation en entreprise - bibliographie commentée*. Rapport présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, UQAM, CIRDEP, 33 p.
- BÉLANGER, Paul, LEGAULT, Ginette, BEAUPRÉ, Daniel, VOYER, Brigitte et TROTTIER, Mélanie (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : recension des écrits, des pratiques et des enjeux*. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, UQAM, CIRDEP-CGC, 108 p.
- BERNIER, Colette (2005). «Les PME québécoises et la formation : de l'effet taille aux dispositifs institutionnels», *Relations industrielles*, Université Laval, vol. 60, n° 3, pp. 540-565
- BÉRUBÉ, Michel (2000). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. La formation professionnelle continue au Québec : historique, enjeux, réglementation*. Québec, Gouvernement du Québec, MSS, Direction des politiques de main-d'œuvre, 43 p.
- BETCHERMAN, Gordon, McMULLEN, Kathryn et LECKIE, Norm (1997). *Developing Skills in the Canadian Workplace : The Results of the Ekos Workplace Training Survey*. Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 152 p.
- BLOUIN, Carole, LAPIERRE, Ghislaine, LAPIERRE, Roger et PRONOVOST, Danielle (2000). *Évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, Résultats des entrevues, volet qualitatif*. Québec, Gouvernement du Québec, MSS, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, 158 p.
- BOUTEILLER, Dominique (1996). «Formation de la main-d'œuvre : plaider en faveur d'une loi du 10 %», *Gestion*, vol. 21, n° 1, pp. 72-79.
- CHAREST, Jean (2002). *Évaluation de la politique d'intervention sectorielle d'Emploi-Québec, 1995-2001. Rapport final*. Québec, Gouvernement du Québec, MESS, Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique et Montréal, Université de Montréal, École de relations industrielles, 83 p.
- CHAREST, Jean (2006). *Mémoire présenté à la Commission de l'économie et du travail sur le Rapport quinquennal de mise en œuvre de la loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre*. Québec, Université de Montréal, CRIMT, 13 p.
- CHAREST, Jean et ZELLAMA, Faïçal (2002). *La mutualisation des fonds en matière de formation continue : une synthèse de huit expériences*. Synthèse documentaire préparée pour la CPMT. Montréal, Université de Montréal, École de relations industrielles, [s.p.].
- CONFÉDÉRATION DES SYNDICATS NATIONAUX (2001). *La formation continue de la main-d'œuvre dans les milieux de travail. État de la situation suite à l'application de la Loi 90, Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. Une enquête auprès des syndicats affiliés à la CSN*. Montréal, CSN, 83 p.
- DORAY, Pierre et BÉLANGER, Paul (2006). *Mémoire présenté à la Commission de l'économie et du travail sur le Rapport quinquennal de mise en œuvre de la loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre*. Montréal, UQAM, CIRST et CIRDEP, 16 p.
- DUNBERRY, Alain (2007). *L'évaluation de la formation dans les entreprises : état de la question et perspectives*. Rapport présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, UQAM, CIRDEP, 47 p.
- DUNBERRY, Alain (2006). *Analyse des pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement dans les entreprises performantes*. Rapport détaillé présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, UQAM, 100 p.
- EMPLOI-QUÉBEC (2000). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, Rapport quinquennal sur la mise en œuvre 1995-2000*. Québec, Gouvernement du Québec, 43 p.
- EMPLOI-QUÉBEC (2005a). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, Rapport quinquennal 2000-2005*. Québec, Gouvernement du Québec, 150 p.
- FOUCHER, Roland et MORIN, Denis (2006). *Les effets de l'orientation stratégique des pratiques de GRH et des croyances concernant la formation sur les pratiques de formation du personnel dans des PME québécoises*. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, UQO, UQAM, 179 p.
- GARAND, Denis J. (2006). *Mémoire présenté à la Commission de l'économie et du travail sur le Rapport quinquennal de*

mise en œuvre de la loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre. Québec, Université Laval, 23 p.

GÉLOT, Didier (2006). «Le rôle de l'encadrement intermédiaire dans la formation en entreprise». *Travail et emploi*, La documentation française, n° 107, pp. 47-58.

HART, Sylvie ann, GAMACHE, Martin et LEJEUNE, Michel (2005). *La formalisation des pratiques de formation dans les petites et moyennes entreprises manufacturières québécoises*. Sous la direction de F. Lesemann. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, INRS-UCS, 212 p.

HENRIPIN, Marthe (1998). *La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé*. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, coll. Études et Recherches, 278 p.

KAPSALIS, Constantine (1996). *Formation parrainée par l'employeur : facteurs déterminants, Une analyse de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes*. Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherche appliquée, 28 p.

LE BOTERF, Guy (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. 5^e édition. Éditions d'organisation, Paris, 605 p.

McCRACKEN, Martin et WINTERTON, Jonathan (2006). «What about the managers? Contradictions between Lifelong Learning and Management Development». *International Journal of Training and Development*, vol.10, n° 1, pp. 55-66.

MEIGNANT, Alain (1995). *Manager la formation*. Paris, Liaisons, 348 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002a). *Apprendre tout au long de la vie. Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec, Gouvernement du Québec, 40 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002b). *Apprendre tout au long de la vie. Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec, Gouvernement du Québec, 43 p.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2002). *Évaluation formative de la Loi favorisant le*

développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1%) - Rapport d'enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi. Québec, Gouvernement du Québec, 184 p.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005a). *L'évaluation de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1%) - Rapport de la deuxième enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi*. Québec, Gouvernement du Québec, 168 p.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005b). *L'évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1%) - Rapport d'enquête auprès des employés*. Québec, Gouvernement du Québec, 104 p.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005c). *Briller parmi les meilleurs - L'emploi : passeport pour l'avenir - Orientations stratégiques du Plan gouvernemental pour l'emploi*. Québec, Gouvernement du Québec, 89 p.

http://emploi.quebec.net/publications/9_institutionnel/Plan_gouv_emploi_2005/Passeport-coul.pdf [consulté en février 2006]

PEREZ, Coralie et VERO, Josiane (2006). «L'accès à la formation en entreprise au regard des modes de gestion de la main-d'œuvre». *Travail et emploi*, La documentation française, n° 107, pp. 59-71.

SECRETARIAT DE LA COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL (2004). *Le cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*. Montréal, CPMT, 8 p.

SOM RECHERCHES ET SONDAGES (2005). *Les besoins de formation continue et les mutuelles de formation*. Rapport présenté au MESSF. Québec, SOM Recherches et Sondages, 109 p.

TREMBLAY, Diane-Gabrielle et DE SÈVE, Monique (2006). *Rapport de recherche final sur les obstacles à la formation dans les petites et moyennes entreprises : une comparaison de divers types de formation dans les secteurs du commerce de détail, du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration*. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, UQAM, 227 p.

2. LE DÉVELOPPEMENT ET LA RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES DE LA MAIN-D'ŒUVRE EN EMPLOI

État de situation

Un nombre important d'acteurs s'accorde pour dire que le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en emploi revêtent de nos jours un caractère stratégique vital. L'entrée en vigueur de la Loi a contribué à promouvoir un tel développement tout en cherchant à diminuer le retard que le Québec avait pris en la matière par rapport à d'autres provinces canadiennes. La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* adoptée en 2002 et le plan d'action l'accompagnant ont par ailleurs mis de l'avant des orientations et des priorités visant à maintenir et à rehausser le niveau de compétences des adultes (Ministère de l'Éducation, 2002a et b). Ils ont notamment reconnu le rôle joué à cet égard par le *Cadre de développement et de reconnaissance des compétences*, placé sous la responsabilité de la CPMT.

Pour mieux comprendre cette mobilisation des acteurs du marché du travail à l'endroit du développement continu et de la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en emploi, il convient de se pencher sur les quatre aspects qui suivent.

Les entreprises et les nouvelles exigences en matière de compétences

Depuis quelques années, de nombreux analystes du travail et des organisations ont observé une multitude de changements relatifs aux modes de gestion et à l'organisation du travail, au contenu du travail et aux profils de compétences recherchés. Le modèle d'entreprise propre au système de production de type tayloriste-fordiste tendrait à se modifier en profondeur selon des caractéristiques susceptibles de conduire à l'apparition d'un nouveau modèle d'entreprise. Maintes firmes doivent désormais composer avec un modèle productif dominé par des changements technologiques importants, des impératifs de flexibilité et des exigences concurrentielles complexes touchant la qualité et les délais. Cette nouvelle donne touche en outre le produit ou le service développé, qui doit évoluer constamment pour aller au-devant des besoins des consommateurs. Des auteurs

ont cependant rappelé que ces constats et ces défis se posent à des degrés divers selon les entreprises; il serait donc trop tôt pour dire que l'ensemble d'entre elles s'est tourné résolument vers les nouvelles formes d'organisation du travail (Lese-mann et Gamache, 2004). Cela dit, le nouveau contexte de production fait en sorte que les entreprises doivent miser plus que jamais sur le développement et la mobilisation des compétences de leur personnel. La performance et la compétitivité des firmes se trouvent étroitement liées, voire dépendantes, des compétences individuelles et collectives de la main-d'œuvre.

Conséquemment, les employeurs tendent de plus en plus à privilégier des travailleurs qui détiennent non pas seulement des diplômes et des compétences professionnelles, mais aussi des compétences personnelles; en d'autres termes, des capacités, des connaissances, des habiletés et des attitudes (ou des savoirs, savoir-faire et savoir-être) qui sont mises en œuvre dans le travail (Dubé et Mercure, 1997). La documentation récente souligne également l'intérêt des entreprises pour les compétences clés ou transversales, lesquelles correspondent à un ensemble d'attributs pas toujours visibles mais transférables d'un contexte professionnel à un autre. Elles renvoient à la capacité des travailleurs de s'adapter à un contexte donné, de résoudre et d'anticiper les problèmes, de communiquer, de prendre des décisions et de développer, face aux exigences de qualité, une responsabilité individuelle liée à l'entreprise (Dietrich, 1999). Les exigences élevées des entreprises et l'insécurité parfois liée au parcours professionnel font ressortir un élément incontournable pour le travailleur, soit la nécessité d'un développement continu de ses compétences.

Ce nouveau contexte de travail peut fournir l'occasion de s'attarder en plus à la question du capital de compétences de l'entreprise, et, plus spécifiquement, à celle des compétences collectives. Ces dernières ne désignent pas la somme des compétences individuelles de chacun des travailleurs mais plutôt la combinaison et l'articulation de celles-ci, ce qui permet en retour la création de compétences

nouvelles (Henripin, 1998). Pour qu'il y ait émergence de compétences collectives, il est nécessaire, du point de vue de l'organisation du travail, que soient encouragés les fonctionnements collectifs. Pour le travailleur, le développement de ces compétences requiert donc une capacité de travailler en équipe, qui suppose « la capacité à mesurer lucidement *et* son propre profil de compétences *et* celui de ses collègues de travail, les manques, les lacunes, les points forts respectifs, et à ajuster stratégies et décisions d'action à cette appréciation synthétique des profils » (Schwartz, 1997 : 32). Lorsque déployées et mobilisées, les compétences collectives sont susceptibles d'engendrer de l'innovation et d'accroître la performance de l'entreprise.

La logique de transformation constante avec laquelle maintes entreprises doivent désormais composer génère de nouveaux besoins de compétences, ce qui engendre du même coup des besoins en matière de développement des compétences.

L'offre et la demande en matière de développement des compétences

Pour permettre à son personnel d'acquérir, de perfectionner ou de mettre à jour ses compétences, une entreprise peut se tourner vers la formation dispensée soit à l'externe, soit à l'interne. Or, le mode d'organisation de la formation en entreprise n'est bien souvent pas prévu ou défini à l'avance. Bélanger, Legault *et al.* (2004 : 31) rappellent que 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 ». Ce sont ces besoins spécifiques en matière de développement des compétences qui ont amené les institutions d'enseignement à développer davantage de formation sur mesure en entreprise. Des défis restent quand même à surmonter pour rejoindre la demande en matière de développement des compétences des entreprises, et, plus particulièrement, celle des plus petites d'entre elles (Bernier, Frappier et Moisan, 2003a). L'adéquation de l'offre de formation aux besoins en matière de développement des compétences des entreprises fait d'ailleurs partie des enjeux identifiés dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* qui a appelé à cet effet la nécessité d'un

dialogue entre tous les acteurs concernés par l'apprentissage tout au long de la vie (Ministère de l'Éducation, 2002a et b).

En outre, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, tout comme le Conseil supérieur de l'éducation, ont souligné la nécessité de susciter l'expression de la demande en matière de développement des compétences. Pour agir sur cette question, il est nécessaire de porter une attention particulière aux facteurs déclencheurs de cette expression ou, à l'inverse, aux facteurs nuisant à son émergence et à sa satisfaction. Ces facteurs peuvent avoir trait, notamment, aux perceptions qu'ont les travailleurs à l'égard du développement des compétences, à la capacité des entreprises de déterminer et de structurer leurs besoins en la matière, aux moyens qu'elles mettent en place pour identifier les compétences maîtrisées par les travailleurs, ainsi que celles qui leur manquent.

Les nouvelles exigences du marché du travail soulèvent également l'importante question des compétences de base des travailleurs. L'enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 démontre que 42 % des adultes âgés de 16 à 65 ans ont obtenu un score inférieur au niveau 3 en compréhension de textes suivis qui correspond au niveau minimal « pour répondre aux demandes de compétences croissantes d'une société du savoir » (Statistique Canada, 2005a). Or, les adultes classés au niveau de littératie le plus faible (niveau 1) prennent aussi significativement moins part à des activités d'éducation et d'apprentissage que ceux classés aux niveaux supérieurs (niveaux 4 et 5) (Statistique Canada, 2005b). D'ailleurs, plus le niveau de scolarité est faible plus la probabilité de participer à la formation est faible (Doray, Bélanger, Labonté et Levesque, 2004; OCDE, 2006). Les travailleurs moins qualifiés considèrent, de plus, avoir des besoins de formation moindres que les plus qualifiés (Fournier, 2006). Quant aux entreprises, peu d'entre elles investissent dans les compétences de base de leurs employés. Selon Lapierre *et al.* (2005), la formation structurée sur des compétences de base est le type de formation que les employeurs assujettis à la Loi ont le moins parrainé, en 1998 comme en 2002. Le Groupe de travail sur la formation de base en entreprise (GTFBE) (2006)

constate d'ailleurs que « la demande de formation [pour le développement des compétences de base] s'exprime presque totalement à la suite d'une démarche de la commission scolaire auprès de l'entreprise; l'inverse est très rare » (p. 13). Pourtant, les études recensées par Solar *et al.* (2006) et les commentaires recueillis par le GTFBE (2006) démontrent que les entreprises peuvent tirer profit d'un investissement dans les compétences de base des travailleurs. En somme, il importe que tant les travailleurs que les employeurs prennent conscience des bénéfices liés à l'amélioration des compétences de base puisqu'elles sont nécessaires à l'acquisition d'autres types d'apprentissages.

Les compétences : leur utilisation en entreprise et leur développement selon une diversité de formes et de modes

Qu'elles se tiennent à l'externe comme à l'interne, les activités de développement des compétences, dans leur forme idéale, doivent faire en sorte que les compétences, une fois maîtrisées et combinées, sont mobilisées en situation de travail et permettent au travailleur d'avoir une meilleure capacité d'agir sur sa réalité (Bélanger, Legault *et al.*, 2004; Lesemann et Gamache, 2004). Il apparaît également évident que les travailleurs doivent avoir la possibilité d'utiliser au sein de l'entreprise les compétences qu'ils détiennent.

Sur cette question, un certain nombre d'écrits font allusion aux organisations dites qualifiantes et/ou apprenantes. Des auteurs utilisent les deux notions de façon interchangeable, alors que d'autres les distinguent l'une de l'autre. L'organisation qualifiante, dans sa forme « idéal type », correspondrait à une entreprise « 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 » (Bélanger, Legault *et al.*, 2004 : 19). L'organisation apprenante, quant à elle, se fonderait sur le développement des compétences des individus en leur permettant d'avoir accès à une diversité de tâches et de situations de travail potentiellement formatrices (Bélanger, Legault *et al.*, 2004). Il pourrait être ajouté qu'elle fait appel particulièrement à la capacité de

réflexion et de recherche des individus. Le Conference Board of Canada (n.d.), quant à lui, a identifié les cinq piliers d'une organisation apprenante : 1) une vision organisationnelle claire dans laquelle l'apprentissage occupe une place importante; 2) une culture d'entreprise qui encourage l'expérimentation, la prise de risques et la remise en question du *statu quo*; 3) une prise de décision décentralisée qui encourage l'initiative des employés; 4) une structure qui assure la collecte, l'archivage et la disponibilité de l'information; 5) un investissement dans la formation et le développement de tous les employés. Ces types d'organisations favoriseraient de même certaines formes de reconnaissance des compétences, comme dans la rémunération. Ces pratiques permettraient finalement à ces organisations d'atteindre des buts fixés ou des finalités stratégiques (CEDEFOP, 1997). Une avenue consistant à examiner les conditions sous lesquelles de tels types d'entreprises pourraient être accrédités - c'est-à-dire à reconnaître la qualité de leurs initiatives et de leurs responsabilités à l'égard du développement des compétences de la main-d'œuvre - mériterait d'être explorée.

Les notions d'organisations qualifiante et/ou apprenante rejoignent celle d'apprentissage *dans* et *par* les situations de travail. À cet effet, il peut être utile de distinguer, d'une part, les compétences explicites produites par l'entreprise, qui résultent notamment des politiques de formation ou des efforts et des ressources déployées pour la formation du personnel, et, d'autre part, les compétences qu'elle produit de façon implicite, c'est-à-dire lorsque l'entreprise devient elle-même source de compétences. Dans ce dernier cas, certains auteurs utilisent la notion d'« effets formateurs du travail » (CEDEFOP, 1997). Ces effets seraient prégnants dans l'organisation qualifiante et/ou apprenante, où les compétences se construisent au plus près des lieux de travail et dans le cadre des projets de l'entreprise, bref, dans la pratique du travail (Bernier, Frappier et Moisan, 2003a). Certains analystes se sont néanmoins appliqués à rappeler que le caractère formateur des situations de travail ne peut se retrouver que sous certaines conditions seulement.

L'ensemble de ces constats a finalement amené plusieurs acteurs du marché du travail à considérer qu'il existe une

diversité de lieux, de modes et de formes d'apprentissage; ce consensus se trouve d'ailleurs dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Ministère de l'éducation, 2002a et b). L'existence de cette diversité pose en contrepartie la question de la reconnaissance officielle des compétences acquises, laquelle est centrale pour le marché de l'emploi étant donné qu'elle comporte des enjeux d'équité sociale et de développement économique (Ministère de l'éducation, 2002a et b). Cela signifie que la visibilité, la transparence et la comparabilité des compétences acquises dans divers lieux et selon divers modes sont étroitement liées aux formes prises par leur reconnaissance. Cette dernière ne pose pas de problème majeur pour les qualifications ou certains types de compétences acquises d'une manière formelle (sanctionnées par une certification), ce qui n'est toutefois pas le cas de plusieurs autres types de compétences issues d'un apprentissage moins formel.

La reconnaissance des compétences

La reconnaissance formelle des compétences vise, d'une part, à rendre visibles les compétences acquises pour éviter de refaire les mêmes apprentissages et, d'autre part, à donner un caractère officiel aux compétences reconnues en vue de favoriser la mobilité professionnelle ou une évolution professionnelle ou éducative. Ces compétences doivent par ailleurs être transférables, c'est-à-dire valorisées au sein d'un espace de mobilité précis – soit à l'intérieur de l'entreprise, soit entre des entreprises, des secteurs professionnels ou industriels, ou des marchés – pour qu'une réelle mobilité des travailleurs soit possible. Il existe à cet égard une relation de réciprocité entre le transfert des compétences d'un contexte à un autre et la reconnaissance sociale qui en est donnée.

Les voies pour accorder une reconnaissance officielle aux compétences acquises hors cursus scolaire, soit souvent de façon non formelle ou informelle, constituent probablement à l'heure actuelle l'un des grands défis des sociétés modernes. Plusieurs définitions (non étanches) des notions de formation formelle, non formelle et informelle ont été proposées; d'autres catégorisations que celles-ci se trouvent par ailleurs dans la littérature.

Les définitions proposées par Bélanger, Legault *et al.* (2004) peuvent néanmoins constituer une base pour mieux cerner cet univers. Pour eux, la formation formelle interviendrait dans un contexte organisé et structuré, se ferait selon un curriculum défini au préalable et conduirait à une sanction, soit à une certification reconnue. La formation non formelle serait également structurée et planifiée, mais ne conduirait pas à une certification. On pourrait alors parler de formation sur mesure, de mentorat organisé, etc. Quant à la formation informelle, elle ne serait ni structurée ni formulée de manière à comporter un objectif de départ; elle serait ainsi assimilable à l'autoformation, à l'apprentissage en situation de travail, etc. Par ailleurs, les apprentissages survenant dans un contexte non formel ou informel auraient une importance particulière pour les petites et moyennes entreprises, et ce, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif (Hart, Lejeune et Gamache, 2005). À titre d'exemple, Marchand, Lauzon et Pérès (2007), rapportent que 70 % à 90 % de la formation est donnée sous le mode du compagnonnage dans les entreprises qu'elles ont étudiées.

Trois étapes désignent habituellement la démarche nécessaire pour reconnaître les compétences acquises de façon formelle, non formelle et informelle : l'identification, l'évaluation et la reconnaissance comme telle des compétences acquises. L'identification désigne le processus consistant à délimiter le champ et le contenu des compétences, l'évaluation, l'ensemble des méthodes utilisées pour apprécier ou juger de la performance d'un individu ou d'un groupe, et la reconnaissance, le processus global servant à octroyer un statut officiel aux compétences acquises lors d'actions formelles ou non de formation (CEDEFOP, 2001). L'aboutissement du processus de reconnaissance des compétences est l'émission d'un document officiel attestant soit l'atteinte en totalité d'un programme, d'une norme ou d'un titre (comme un diplôme ou un certificat), soit l'atteinte d'une partie de ses composantes (comme des équivalences, des unités de crédit ou des dispenses de formation) (CSQ, 2005). Cependant, le processus de reconnaissance pose des difficultés majeures d'ordre technique ou instrumental, particulièrement dans le cas de compétences professionnelles acquises de façon non formelle ou informelle. Par exemple, deux

expériences réalisées l'une en France (Bonaiti *et al.*, 2006), l'autre en Navarre (Lopez *et al.*, 2006), témoignent des difficultés à amasser les preuves visant à constituer le bilan des compétences ou encore à reproduire les situations de travail lors de l'évaluation des travailleurs.

Des efforts importants ont été consentis ces dernières années par divers acteurs concernés par l'apprentissage tout au long de la vie afin de faciliter la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en emploi. Ces préoccupations ont donné lieu au Québec comme ailleurs à une multitude d'approches, de méthodes, d'expériences et de partenariats institutionnels ou non institutionnels visant, entre autres, à établir le bilan des compétences du travailleur, à identifier les compétences qu'il maîtrise et qui lui manquent, à développer des passerelles entre les ordres et les réseaux d'enseignement et les autres dispositifs d'acquisition des compétences, à favoriser la transférabilité des compétences, etc. La connaissance de ces différentes initiatives, ainsi que de leurs effets et répercussions, pourrait certes aider à mieux cerner les difficultés posées par la reconnaissance des compétences, en particulier pour celles acquises à l'extérieur d'un système formel d'apprentissage.

Au Québec, un exemple important s'inscrivant dans cette mouvance a été l'adoption, récemment, du *Cadre de développement et de reconnaissance des compétences* par la CPMT. Encore en cours de développement, celui-ci comporte un dispositif visant à soutenir la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage en milieu de travail ainsi que des mécanismes d'évaluation et de reconnaissance des compétences. Ce dispositif est fondé sur deux éléments fondamentaux, soit le développement d'un consensus du secteur ou du sous-secteur visé à l'initiative du comité sectoriel de main-d'œuvre et la référence à des normes professionnelles pour assurer le développement et la reconnaissance des compétences. L'apprentissage et la reconnaissance développés ainsi pour la main-d'œuvre en emploi doivent mener par la suite à la délivrance par l'État de certificats de qualification professionnelle et d'attestations de compétences, ainsi qu'à leur consignation dans un registre d'État.

Cette démarche met en relief l'importance du consensus au sein de l'industrie pour que les normes professionnelles soient pertinentes et qu'elles correspondent aux besoins du marché du travail. Pour y arriver, les comités sectoriels de main-d'œuvre, de concert avec les entreprises de leur secteur d'activité, doivent auparavant définir quel est le référentiel de compétences à maîtriser. Ce dernier peut aider les entreprises et les travailleurs à déterminer leurs besoins en matière d'acquisition de compétences et, de ce fait, leurs exigences de formation de même que leurs cibles en matière d'effort de formation. Une fois l'identification des compétences réalisée, les mécanismes et les conditions de reconnaissance des compétences doivent permettre de mesurer la maîtrise de celles-ci. Le but de ce dispositif est d'établir un lien entre les compétences acquises en milieu de travail et la reconnaissance officielle des compétences. Le lien qui pourrait exister entre une telle reconnaissance et l'accroissement de la motivation des employés au travail mériterait, quant à lui, d'être approfondi.

Besoins de recherche

Les attitudes et les stratégies à l'égard du développement des compétences individuelles et collectives

1. Quel(s) rapport(s) les individus entretiennent-ils avec l'apprentissage tout au long de la vie, le développement des compétences de base et le développement des compétences individuelles et collectives par rapport à leur évolution professionnelle?
2. Quelle(s) attitude(s) ont les organisations vis-à-vis du développement des compétences individuelles et collectives, notamment du développement des compétences de base, et qu'est-ce qui fait en sorte qu'elles conçoivent ce développement comme un enjeu stratégique? De quelles façons les entreprises, en concordance avec les objectifs et les stratégies qu'elles se donnent et qu'elles conçoivent, exploitent-elles leur capital de compétences? Comment les modes de fonctionnement en entreprise favorisent-ils l'émergence de compétences individuelles et collectives favorables à leur performance?

Le développement des compétences : les façons d'améliorer l'adéquation de l'offre à la demande et de susciter l'expression des besoins en la matière

3. Les travailleurs et les organisations considèrent-ils généralement que l'offre de formation, tant publique que privée, correspond à leurs besoins en matière de développement des compétences? Qu'en est-il selon la catégorie professionnelle et le type d'emploi pour les travailleurs, ainsi que la taille, la localisation et le secteur d'activité pour les organisations? Existe-t-il des mécanismes pertinents pour améliorer l'adéquation de l'offre de formation aux besoins en matière de développement des compétences des travailleurs et des organisations?
4. Comment s'expriment les besoins des travailleurs en matière de développement et de reconnaissance de leurs compétences, incluant les compétences de base, et quelles sont les conditions favorables à cette expression? Quels sont les obstacles, en général, qui nuisent à une démarche de formation ou de reconnaissance des compétences? Pour certains individus, l'expression de tels besoins correspond-t-elle, par exemple, à un aveu d'incompétence? Quelles sont les conditions permettant de surmonter cette conception? De plus, comment les travailleurs peuvent-ils être soutenus dans leur démarche de formation lorsque des lacunes relatives aux compétences qu'ils doivent détenir dans le cadre de leur emploi sont mises au jour? Quelles sont les initiatives prises par des organisations de la société civile susceptibles de soutenir ces démarches? Quelles sont les motivations des travailleurs désirant augmenter leur niveau de compétences? Sont-elles les mêmes lorsqu'on parle des compétences de base? Quels bénéfices peuvent-ils en tirer? Pour ces questions, des analyses différenciées selon le sexe, l'âge (les 45 ans et plus, notamment) et les catégories professionnelles pourraient être effectuées.
5. Quels sont les mécanismes d'expression des besoins en matière de développement des compétences prévus dans les entreprises? Comment parviennent-elles à déterminer et à

structurer leurs besoins en matière de développement des compétences? Quels sont les moyens leur permettant d'identifier les compétences manquantes des travailleurs et comment réussissent-elles à les combler? Comment susciter l'expression des besoins des entreprises pour la formation de base de leurs travailleurs? Quelles sont les raisons expliquant le peu d'investissement dans ce type de formation et quels sont les bénéfices qu'ils pourraient en tirer? Pour ces questions, les différences en fonction de la taille de l'entreprise et d'autres facteurs, comme les conditions de travail, pourraient être relevées.

6. Que ce soit du point de vue du travailleur ou de l'organisation, comment peut-on arriver à stimuler une demande latente relative à des besoins en matière de développement des compétences (incluant des compétences de base)? Quelle est par ailleurs l'importance réelle de cette demande latente?
7. Qu'est-ce qui explique que les adultes possédant un niveau de formation initial peu élevé et les catégories professionnelles moins qualifiées se forment moins et expriment moins de besoins de formation que les adultes ayant un niveau de formation initial élevé et que les catégories professionnelles plus qualifiées? Que faire pour les motiver à exprimer leurs besoins de formation et pour susciter leur participation?
8. Quel est l'effet de l'amélioration des compétences de base des travailleurs pour l'entreprise? Une telle amélioration encourage-t-elle l'acquisition d'autres savoirs? Augmente-t-elle la propension plus générale des travailleurs à se former?

Les aspects favorisant l'utilisation des compétences en entreprise et le développement de situations de travail à caractère formateur

9. De façon générale, les travailleurs sont-ils réellement en mesure d'utiliser, dans leur situation de travail, les compétences qu'ils ont acquises? Quelles sont les conditions favorisant ou nuisant à leur utilisation? La possibilité de les utiliser est-elle

limitée aux seules organisations qualifiantes et/ou apprenantes?

10. Quelles sont les conditions faisant en sorte que les situations de travail revêtent un caractère formateur? Est-ce que cette possibilité est limitée aux seules organisations qualifiantes et/ou apprenantes?
11. Des études de cas pourraient être effectuées à partir d'exemples d'entreprises ou de secteurs proches du modèle de l'organisation qualifiante et/ou apprenante; leurs politiques, processus et caractéristiques pourraient en plus être analysés, notamment en vue d'examiner les conditions sous lesquelles de telles organisations pourraient être accréditées.

La reconnaissance des compétences : les défis et les embûches à surmonter

12. Quelles sont les attentes et l'attitude des travailleurs et des organisations par rapport à la reconnaissance des compétences acquises en milieu de travail? Quels sont les avantages ou les inconvénients perçus relativement à ces aspects? Selon les formes qu'elle prend, la reconnaissance des compétences acquises en milieu de travail est-elle de nature à accroître ou à réduire la motivation des employés au travail?
13. À partir d'exemples d'initiatives qui ont cours ou qui ont eu cours en matière de reconnaissance des compétences en entreprise, dégager des constats qui permettent de mieux cerner les difficultés posées et mettre en évidence les solutions appropriées pour les surmonter. Parmi les différentes initiatives en entreprise, en retrouve-t-on qui ont trait spécifiquement à la manière d'identifier les compétences maîtrisées ainsi que celles manquantes? De quelles façons les lacunes identifiées sont-elles comblées? De même, existe-t-il des innovations en matière d'évaluation des compétences acquises en entreprise? Quels en ont été les résultats pour le travailleur comme pour l'organisation? Quelles leçons peuvent être tirées précisément quant au processus de reconnaissance des compétences en entreprise, et ce, particulièrement

pour celles acquises de façon non formelle et informelle? Enfin, comment ces initiatives peuvent-elles avoir un effet de mobilisation, pour ainsi agir sur la demande en matière de développement des compétences?

14. Les modalités de ces étapes consistant à identifier d'abord, puis à évaluer et à reconnaître comme telles les compétences acquises par les travailleurs, sont-elles réellement adaptées au cas des apprentissages réalisés dans un contexte de formation non formel ou informel? Quels sont les indicateurs permettant de révéler s'il y a présence ou absence d'apprentissage, peu importe le lieu ainsi que les modes et les formes qu'il prend?

BIBLIOGRAPHIE

AMADIEU, Jean-François et CADIN, Loïc (1996). *Compétence et organisation qualifiante*. Paris, L'Harmattan, 110 p.

BÉLANGER, Paul, LEGAULT, Ginette, BEAUPRÉ, Daniel, VOYER, Brigitte et TROTTIER, Mélanie (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : recension des écrits, des pratiques et des enjeux*. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, UQAM, CIRDEP-CGC, 108 p.

BERNIER, Colette, FRAPPIER, Martin et MOISAN, Karine (2003a). *Repenser l'offre de formation publique pour développer la formation de la main-d'œuvre dans les PME du Québec*. [Montréal], CSN, CSQ, 89 p.

BONAÏTI, Camille, FLEURET, Aurore, POMMIER, Patrick et ZAMORA, Philippe (2006). *Pourquoi les moins qualifiés se forment-ils moins?* Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques, Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement (France), n° 116, juillet, 25 p.

CEDEFOP (2001). *Assurer la transparence des compétences. Identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe*. Thessalonique, CEDEFOP, 239 p.

CEDEFOP (2000). *Tendances européennes dans le développement des professions et des qualifications*. Thessalonique, CEDEFOP, vol. 1, 88 p.

CEDEFOP (1997). *La place de l'entreprise dans les processus de la qualification. Effets formateurs de l'organisation du*

- travail. Belgique.* Thessalonique, CEDEFOP, 96 p.
- CLASQUIN, Bernadette et LHOTEL, Hervé (dir.) (1998). *La formation professionnelle continue. Tendances et perspectives.* Marseille, CÉREQ, Série Séminaire, 138, 320 p.
- CONFERENCE BOARD OF CANADA (n.d.). *Learning Performance Index. Measuring your organization's learning ability.* http://www.conferenceboard.ca/humanresource/LPI/pdf/LPI_Brochure.pdf [page consultée le 23 mai 2007].
- CSQ (2005). *La reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : à l'aube d'une relance. Synthèse des principaux écrits.* [Québec], CSQ Communications, 122 p.
- DIETRICH, Anne (1999). « Compétence et performance : entre concepts et pratiques de gestion », *La logique de la compétence*, Éducation permanente, n° 140, pp. 19-34.
- DORAY, Pierre, Bélanger, Paul, Labonté, Anik et Levesque, Mireille (2004). La spécificité de la formation des adultes au Québec : note synthèse, MESS-UQAM, 49 p.
- DUBÉ, Annette (2004). *Vocabulaire de la reconnaissance des acquis et des compétences.* En collaboration avec Christiane Syms. Québec, Comité technique sur la reconnaissance des acquis et des compétences, 17 p.
- DUBÉ, Annette et MERCURE, Daniel (1997). *Les entreprises et l'emploi. Les nouvelles formes de qualification du travail.* Québec, Les Publications du Québec, 189 p.
- FOURNIER, Christine (2006). « Les besoins de formation non satisfaits des salariés au prisme des catégories sociales ». *Formation emploi*, n° 95, juillet-septembre, p. 25-39.
- GOBEIL, Isabelle (dir.) (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité : avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 39 p.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA FORMATION DE BASE EN ENTREPRISE (GTFBE) (2006). *Les commissions scolaires et la formation en entreprises, des actions qui portent des fruits*, Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec, 26 p.
- HART, Sylvie ann, GAMACHE, Martin et LEJEUNE, Michel (2005). *La formalisation des pratiques de formation dans les petites et moyennes entreprises manufacturières québécoises.* Sous la direction de F. Lesemann. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, INRS-UCS, 212 p.
- HENRIPIN, Marthe (1998). *La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé.* Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, coll. Études et Recherches, 278 p.
- LABRIE, Yanick et MONTMARQUETTE, Claude (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail.* Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, CIRANO, 76 p.
- LAPIERRE, Ghislaine, MÉTHOT, Nathalie et TÉTREAU, Hugues (2005). *L'évaluation de la Loi favorisant le développement de la formation de la main d'œuvre (Loi du 1 %). Rapport de la deuxième enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi.* DGARES-MESSF, Février, 168 p.
- LESEMANN, Frédéric et GAMACHE, Martin (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : un regard sociologique.* Avec la collaboration de Jean-Luc Bédard. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, INRS-UCS, 107 p.
- LOPEZ, Javier Baigorri, Cia, Patxi Martinez, Ariznabarreta, Esther Monterrubio (2006). « La reconnaissance officielle des acquis de l'expérience professionnelle », *Revue européenne de formation professionnelle*, n°37, 2006/1, CEDEFOP, p. 37-56.
- MARCHAND, Louise, Lauzon, Nancy et Pérès, Laetitia (2007). *Formalisation et transmission des savoirs tacites des travailleurs d'expérience et formation par les TIC*, Université de Sherbrooke. Mars, 177 p.
- MARÉ-GIRAULT, Sandrine (2001). *L'organisation qualifiante. Organisation du travail et accroissement de la qualification.* Paris, L'Harmattan, 320 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002a). *Apprendre tout au long de la vie. Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue.* Québec, Gouvernement du Québec, 40 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002b). *Apprendre tout au long de la vie. Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.* Québec, Gouvernement du Québec, 43 p.

MOHR, Robert D. et ZOGHI, Cindy (2006). *Is Job Enrichment Really Enriching?* Washington (DC), Bureau of Labor Statistics, 28 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2006). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2006*, Paris, OCDE, 500 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1997). *Manuel pour élaborer de meilleures statistiques de la formation. Conception, mesure, enquêtes*. Paris, OCDE, 306 p.

ROZENBLATT, Patrick (dir.) (2000). *Le mirage de la compétence*. Paris, Éditions Syllepse, 266 p.

SCHWARTZ, Yves (1997). « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble », *Reconnaître les acquis et valider les compétences*, Éducation permanente, n° 133, pp. 9-34.

SECRETARIAT DE LA COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL (2004). *Le cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*. Montréal, CPMT, 8 p.

SOLAR, Claudie, Solar-Pelletier, Laurence et Solar-Pelletier, Mathieu (2006). *Douze ans de recherche en alphabétisation des adultes en français au Canada : 1994-2005*, Montréal, Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine, juin, 137 p.

STATISTIQUE CANADA (2005a). « Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes ». *Le Quotidien*. 9 novembre.

STATISTIQUE CANADA (2005b). « Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes : miser sur nos compétences ». *Le Quotidien*. 30 novembre.

ZARIFIAN, Philippe (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris, Éditions Liaisons, 114 p.

3. LE RENDEMENT DES ACTIVITÉS DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN ENTREPRISE POUR LES EMPLOYEURS ET LES TRAVAILLEURS

État de situation

Dans le domaine du développement des compétences en entreprise, le rendement est une composante importante de la participation des entreprises et un déterminant majeur de la propension des entreprises à investir en formation.

La notion de mesure du rendement est associée à l'effort d'investissement en formation, mais aussi à la perception de ses retombées. Des employeurs et des employés rencontrés lors de la première évaluation de la Loi ont nommé plusieurs effets positifs de la formation (Blouin *et al.*, 2000). En 2002, les employeurs ayant financé de la formation y ont aussi identifié plusieurs effets positifs tels, entre autres, la motivation personnelle accrue, des produits et des services à la clientèle de meilleure qualité et l'amélioration de la capacité d'adaptation au changement technologique ou organisationnel (MESSF, 2005a).

Au Canada, la perte de productivité et le sous-investissement en formation par rapport à nos concurrents mondiaux contribuent à fragiliser l'économie. Or, le coût de la formation est souvent énoncé comme le principal facteur explicatif à la réticence des entreprises à investir dans la formation. D'autres facteurs s'ajoutent à cette crainte, comme la perte de temps de production, les perturbations occasionnées dans les activités de l'entreprise par l'absence des employés en formation et la crainte que les travailleurs nouvellement formés soient sollicités par des entreprises concurrentes. Ces préoccupations sont encore plus présentes dans les petites entreprises (20 employés ou moins) où les dépenses en formation par employé excèdent par deux fois celles des grandes (plus de 100 employés) qui bénéficient, notamment, d'économies d'échelle (Bailey, 2007).

Au Québec, parmi les entreprises assujetties à la Loi en 2002, la première raison évoquée pour ne pas avoir financé de formation ou d'avoir investi moins de 1 % était principalement les « facteurs liés au bas rendement estimé de la formation » (MESSF, 2005a : 122 et 125), suivi par les

problèmes d'organisation des activités de formation et par, loin derrière, le nombre important de travailleurs âgés ainsi que les problèmes organisationnels. D'autres enquêtes réalisées après l'entrée en vigueur de la Loi abordent brièvement la question du rendement mais sont indicatrices de tendances non négligeables. Dans l'enquête menée par la CSN (2001) dans cette même catégorie d'employeurs n'ayant pas formé à hauteur du 1 %, les deux problèmes majeurs circonscrits par les représentants syndicaux sont semblables : l'organisation de la formation et l'évaluation négative du rapport avantages-coûts. Ce sont en plus forte proportion des entreprises appartenant au secteur privé qui les relèvent.

Même si le questionnement sur le rendement de l'investissement en formation n'est pas récent, c'est une préoccupation plus palpable depuis les années 1980. Parmi les facteurs explicatifs, mentionnons la part croissante des savoirs dans la production, la valorisation des « ressources humaines » dans la compétitivité et la recherche de l'excellence, l'augmentation des dépenses et des coûts de formation, l'accroissement des investissements immatériels dans les investissements globaux ainsi qu'une meilleure perception du rôle de la formation continue en entreprise dans la résolution des problèmes économiques, technologiques et de compétitivité. Compte tenu des tendances actuelles, cette préoccupation devrait croître.

Le rendement comporte plusieurs dimensions et il n'est pas seulement évalué en matière de perceptions, mais aussi en tant que mesure de rentabilité. Le rendement de la formation, tel qu'il sera discuté dans ce thème, se définit comme une mesure, un calcul de ce que la formation a rapporté tant à l'entreprise qui a investi en formation qu'aux employés formés. On observe deux tendances. L'une s'intéresse à la mesure du rendement dans l'entreprise alors que l'autre propose une mesure plus générale, plus sociétale. Les modèles de l'évaluation du rendement dans l'entreprise sont largement inspirés du modèle développé par Donald Kirkpatrick en 1959 (Gosselin, 2005;

Caron Rousseau, 2005) alors que les études qui visent plus globalement les effets de la formation se positionnent surtout par rapport à la théorie économique du capital humain (Becker, 1993). Mentionnons toutefois que quelques chercheurs émettent des réserves sur la théorie de Becker basée sur un marché du travail compétitif. Ces chercheurs jugent que les hypothèses de base du modèle de Becker ne traduisent plus l'évolution du marché du travail et la complexité des changements tant dans le contenu des formations que dans les changements organisationnels (Lin et Tremblay, 2003; Bélanger et Démontagne, 2005). Pour leur part, Belzil et Hansen (2006) mentionnent que l'hypothèse du marché compétitif, à l'effet que les entreprises n'ont pas d'intérêt à investir dans la formation générale puisque le travailleur obtient tous les gains de retour de la formation, se confirme rarement dans les données récentes analysées. Pour leur part, Lin et Tremblay (2003) précisent que les démonstrations empiriques constatent que les entreprises financent une part substantielle des coûts de formation, et cela, même si elle est de nature générale. Ces résultats suggèrent que les décisions d'investir en formation et leurs retombées doivent mieux être analysées et comprises dans un contexte de marché du travail imparfait.

L'évaluation du rendement en entreprise

Divers travaux québécois et canadiens permettent de constater que les entreprises sont peu enclines à évaluer leurs activités de formation et à en mesurer spécifiquement le rendement (MESSF, 2005a; MESS, 2002; CSN, 2001; plusieurs études citées dans Henripin, 1998 et Bailey, 2007). Les indicateurs souvent imprécis mentionnés dans la littérature empêchent de donner un portrait exact de la situation. Alors que certaines études vérifient le taux de cours offerts qui ont été évalués, d'autres évaluent plutôt l'effet de la formation sur le travail ou les salaires (Havet, 2006). D'autres encore apprécient la formation en rapport avec l'amélioration des résultats de l'entreprise et l'incidence sur la productivité.

Une recherche exploratoire (Rousseau Caron, 2005) menée auprès de 10 entreprises québécoises du secteur pharmaceutique montre que l'évaluation

est un aspect négligé par les entreprises, ce qui rejoint les constats plus généraux posés dans MESS (2002). Cette étude laisse entendre que les objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation sont déterminants dans l'existence d'un processus d'évaluation efficace des activités de formation. Pour leur part, Foucher et Morin (2006) trouvent que les pratiques liées à la gestion de rendement ont une incidence positive sur le soutien à l'apprentissage, les pratiques de gestion des ressources humaines ainsi que sur la performance organisationnelle. Ils expliquent ce phénomène par le « fait que les employés doivent atteindre des objectifs stimulants et [être] rencontrés régulièrement pour discuter des problèmes de rendement est compatible avec la mise en place de pratiques stimulant l'apprentissage » (p. 164). Ces auteurs mentionnent aussi la présence d'une corrélation entre les croyances liées à « l'utilité et l'importance de la formation, l'utilité de comptabiliser la formation et les coûts de cette dernière » avec une orientation stratégique basée sur les ressources humaines dans les entreprises (p. 172).

Les pratiques d'évaluation semblent influencées par différents facteurs comme par exemple, la taille de l'entreprise et sa culture. Ainsi, dans la très petite entreprise (TPE), les pratiques d'évaluation à caractère informel sont plus répandues que dans la moyenne ou la grande entreprises (Dunberry, 2007, et 2006). Dunberry (2006) précise que les PME possèdent davantage des pratiques d'évaluation informelle que la grande entreprise, surtout lorsqu'il s'agit d'évaluer le rendement et les comportements. La culture de l'entreprise semble être l'un des déterminants dans l'implantation ou non de pratiques évaluatives. Une culture organisationnelle qui entretient de la méfiance envers les modes d'évaluation sera peu encline à évaluer et à se poser des questions pouvant remettre en cause les décisions hiérarchiques. À l'inverse, l'entreprise ouverte aux pratiques évaluatives percevra celles-ci non pas comme un moyen de contrôle mais plutôt comme un moyen de mobiliser les ressources humaines dans l'atteinte des objectifs visés (Dunberry, 2007 et 2006).

Par ailleurs, contrairement aux conclusions d'études antérieures, la disponibilité des ressources humaines et financières ne

serait pas une condition suffisante pour que l'évaluation des activités de développement des compétences soit faite adéquatement; l'expérience pratique des évaluateurs, le type de poste occupé par l'employé formé ainsi que le type de formation dispensée seraient aussi des facteurs importants à considérer pour obtenir une évaluation de la formation réussie. L'étude du MESS (2002) arrive à des conclusions semblables en mentionnant l'importance de l'expertise que doivent détenir les évaluateurs pressentis.

Des auteurs s'entendent sur l'importance de la présence de certaines caractéristiques dans un processus efficace d'évaluation de rendement comme la simplicité de la gestion du processus, son acceptabilité sociale (qui nécessite de la transparence dans les règles du jeu et l'implication des intervenants) ainsi que l'obtention de résultats éclairants et fiables (Dunberry, 2006 et 2007; Le Boterf, 2006).

Dans son étude, Dunberry (2006) reconnaît le caractère primordial de ces facteurs dans l'élaboration du processus d'évaluation. Il mentionne notamment l'importance de « partir des besoins prioritaires de l'entreprise (...), d'obtenir l'adhésion et la participation des parties prenantes à l'évaluation et prendre en compte leurs besoins. (...) Ne pas prendre en considération leurs questionnements par rapport à la formation ou leurs contraintes à y participer peut constituer une occasion ratée de rapprocher la fonction formation des autres fonctions ou tout simplement compromettre la faisabilité de l'évaluation » (p. 50). Le Boterf (2006) précise qu'il faut associer les personnes impliquées dans le processus d'évaluation dans l'identification et la sélection des paramètres d'évaluation. « L'expérience montre que cette implication en amont des responsables opérationnels constitue un facteur important pour déclencher leur intérêt et faciliter leur engagement vis-à-vis de l'action de formation » (p. 537).

Des experts en gestion des ressources humaines (étasuniens, pour la plupart) ont proposé aux chefs et aux gestionnaires des entreprises différents modèles plus ou moins inspirés (et plus ou moins sophistiqués) du calcul du rendement de la formation en entreprise. Celui qui semble avoir le plus influencé les chercheurs

québécois est celui de Kirkpatrick. Les quatre niveaux de base (évaluation de la satisfaction, des apprentissages, du transfert de ces apprentissages et des résultats organisationnels) ont été complétés par un cinquième niveau, une mesure de rentabilité sur l'investissement, également appelée analyse coûts-avantages. Malgré l'existence de guides à l'intention des entreprises québécoises, peu de résultats de mesure ont été retracés touchant les derniers niveaux, que ce soit sur les résultats organisationnels ou l'analyse des coûts-bénéfices, des résultats corroborés par l'étude de Dunberry (2006). En effet, dans les 12 entreprises performantes en matière de formation qu'il a analysées, il obtient que « toutes procèdent à l'évaluation de la satisfaction et des apprentissages, et 9 [sur 12] procèdent à l'évaluation des comportements, excluant la seule évaluation de la performance. Seulement deux procèdent à l'évaluation des résultats et une seule, du rendement financier » (p. 20). Essentiellement, les pratiques formelles d'évaluation de la formation s'intéressent à des indicateurs centrés sur l'entreprise et peu sur l'employé. Par ailleurs, même s'il y a peu d'entreprises qui évaluent les résultats et le rendement à l'aide de pratiques formelles, 9 d'entre elles le font à l'aide de pratiques informelles. Les entreprises enquêtées se montrent « peu préoccupées par des résultats et du rendement financier de la formation. En général, l'évaluation informelle des effets de la formation à ces deux niveaux leur suffit » (p. 49).

Dunberry (2006) relève aussi que presque toutes les entreprises enquêtées (11 sur 12) procèdent à l'évaluation au poste de travail d'une manière systématique surtout au niveau des apprentissages et des comportements. Ce sont essentiellement les activités de formation liées de près aux activités productives que les entreprises évaluent. Par contre, les efforts d'évaluation de la formation continue pour les gestionnaires sont négligeables. Pour leur part, Foucher et Morin (2006) observent une tendance semblable. Ils précisent que les entreprises visent des retombées immédiates concernant les formations offertes au personnel de production alors que, pour les gestionnaires, ils consentent à des retombées à long terme. Ces auteurs constatent aussi une tendance à l'effet que plus les entreprises visent des retombées à long terme, plus

elles estiment que les formations bénéficieront au développement de carrière de l'employé.

Plusieurs difficultés expliquent qu'il se fait peu d'évaluation de rendement. Celles-ci sont de divers ordres dont les coûts élevés associés à tout ce processus d'évaluation. Le facteur temps constitue aussi une difficulté. Il est souvent difficile de mesurer les effets à court terme, le temps requis pour que les résultats se produisent peut parfois être important. Le manque de soutien offert aux gestionnaires et aux supérieurs immédiats ainsi que leur manque de sensibilisation à l'égard de leur rôle. L'importance des relations interpersonnelles notamment le climat existant lors de la formation ou lors de l'évaluation. Mais l'une des principales difficultés réside dans la quasi-impossibilité d'établir une corrélation directe entre l'activité de formation et les résultats en raison de la difficulté d'isoler et de contrôler les facteurs en jeu (p. ex. : la formation est-elle réellement à l'origine de la croissance de la productivité ou est-elle plutôt associée à l'amélioration du moral des employés et des relations interpersonnelles en raison notamment de l'attention qu'on leur a portée?) (Dunberry, 2007; Foucher et Morin, 2006; Bélanger et Démontagne, 2005).

Malgré ces difficultés, l'évaluation du rendement, en raison de la réflexion qu'elle nécessite, notamment sur le processus de formation et sur les retombées visées, contribue à l'ingénierie de la formation (Dunberry, 2006).

L'évaluation du rendement sur des bases globales

Des expériences internationales

Les grandes enquêtes réalisées dans différents pays européens montrent que les retombées attendues peuvent être beaucoup plus diversifiées que la seule recherche d'une plus grande productivité pour les employeurs. Par exemple, Almeida et Carneiro (2006) ont étudié un échantillon portugais d'entreprises manufacturières de 100 employés et plus (1995-1999) comportant des informations sur l'investissement en formation formelle, les divers coûts afférents, la durée des activités et plusieurs caractéristiques propres aux entreprises et à leur main-d'œuvre. Après analyse, les chercheurs

ont conclu que les entreprises qui proposaient de la formation formelle à leurs employés semblaient obtenir des taux de rendement élevés, même supérieurs aux taux des investissements réalisés dans le capital physique ou dans la formation scolaire. À cet égard, il leur est apparu surprenant que les entreprises ne fassent pas davantage de formation. Ils ont avancé trois hypothèses explicatives : les entreprises et les employés ne considéreraient que leurs « propres avantages » de faire de la formation plutôt que leur « avantage combiné » (*coordination problem*), l'incertitude liée à l'investissement en formation et les problèmes d'accès à l'information concernant les activités de formation elles-mêmes qui persisteraient (*information problems and uncertainty*) ainsi que les contraintes financières des entreprises qui demeureraient présentes (*credit constraint*).

Une autre analyse, réalisée au Royaume-Uni entre 1984 et 1996, a fourni des données sur les études, l'expérience et la durée d'occupation des postes, les salaires, la valeur ajoutée, la main-d'œuvre et le capital. Les résultats de cette étude ont permis de constater que la productivité par employé dans un secteur économique et, dans une moindre mesure, des salaires, augmentait avec un accroissement de la proportion de travailleurs formés (Bailey, 2007).

Afin de démontrer les liens existants entre le développement des compétences des ressources humaines et l'amélioration de la rentabilité et de la productivité dans les entreprises, l'Australie, en 2000, avec le concours du *National Center for Vocational Education Research* (NCVER) et de la *Australian National Training Authority* (ANTA) a lancé plusieurs études et développé une méthodologie afin d'évaluer les rendements des investissements (RI) en formation. Plusieurs entreprises de divers secteurs et de tailles variées ont été étudiées. Ces recherches ont dévoilé que les rendements tirés de la formation pouvaient fluctuer considérablement. En outre, les rendements les plus élevés sont obtenus par des formations spécialisées, de courte durée et portant sur l'introduction de nouvelles technologies ou formes de travail. Même chez les employeurs aux prises avec un roulement du personnel, ce type de formation produit des rendements positifs. Cette recherche mentionne que le RI constitue

un moyen efficace de mesurer le rendement mais qu'il est difficile de le comparer d'une entreprise à l'autre. Elle fait aussi ressortir que les données qualitatives peuvent se révéler très utiles puisqu'elles informent notamment sur la satisfaction du personnel, la réduction du stress, l'amélioration de la qualité de vie, etc. (Bailey, 2007).

Le gouvernement irlandais a aussi initié une étude nationale sur le perfectionnement de la main-d'œuvre et l'évaluation de la formation. C'est l'association gouvernementale-syndicale-industrielle qui a mené l'étude entre 2004 et 2005 auprès de 12 entreprises issues de différents secteurs d'activités et pour lesquelles divers types de formation étaient analysés. Non seulement cette étude visait-elle à mesurer les rendements sur l'investissement (RI) des formations, elle voulait aussi valider les modèles d'évaluation de Kirkpatrick et de Phillips. À l'instar de l'étude australienne sus-mentionnée, les résultats obtenus montrent un rendement sur les investissements élevé. Toutefois, dans ces résultats, 3 des 12 formations analysées ont obtenu des RI négatifs. En fait, les meilleurs taux de rendement ne sont pas en lien avec la taille de l'entreprise ni avec le secteur d'activité, mais plutôt avec la nature même de la formation, sa pertinence et ses objectifs (Bailey, 2007).

Il semble que la formation offerte aux travailleurs moins scolarisés puisse profiter à l'économie d'un pays. Selon Myers et de Broucker (2006), «une hausse d'un point de pourcentage du score moyen obtenu par un pays dans le contexte de l'épreuve internationale sur l'alphabétisation des adultes se traduit par une hausse éventuelle relative de 2,5 % de la productivité du travail et d'une augmentation de 1,5 % du PIB par habitant» (p. 1). Selon ces auteurs, une augmentation des capacités de lecture et d'écriture des personnes ayant de faibles compétences professionnelles contribue davantage à la croissance économique qu'une hausse du nombre de personnes diplômées hautement spécialisées.

Des expériences canadiennes : tendances et résultats

L'évaluation du rendement de la formation se fait aussi dans le cadre de vastes analyses qui peuvent être économétriques, factorielles, ou autres. Ces larges études

nationales ou transnationales sur la formation continue informent sur les effets de la formation, sur les gains individuels et sur la croissance économique de l'entreprise, autrement dit sur la productivité et, donc, sur les salaires. La plupart des études reposent sur la théorie du capital humain de Becker. L'entreprise et l'employé s'engagent dans la formation dans la mesure où les avantages qui en découlent sont supérieurs aux efforts engagés dans la formation, qu'ils soient financiers ou autres. Là encore, il existe un grand nombre d'études produites dans divers pays mais peu au Québec.

Une étude canadienne réalisée en 2005 et 2006 auprès d'environ 300 employeurs embauchant 15 métiers visait à mesurer le rendement des investissements en apprentissage par une analyse coûts-avantages. Il appert que l'apprentissage entraîne un bénéfice net aux entreprises employant ces 15 métiers. Les avantages monétaires qui découlent de la formation des apprentis dépassent les coûts qui y sont occasionnés. Par ailleurs, à ces avantages pécuniaires s'ajoutent des avantages qualitatifs non négligeables (Forum canadien sur l'apprentissage, 2006).

Une analyse microéconomique touchant un quartier de Montréal (De Tonnancour *et al.*, 1993) a traité des conséquences de la formation en emploi sur le salaire. Les résultats montrent des effets différents de la formation en emploi selon les groupes et les types de formation. Il en ressort une forte disparité dans l'incidence salariale selon le sexe des personnes. Cette incidence de la formation en emploi est significative seulement pour les hommes : la formation spécialisée permet aux hommes en cours d'emploi d'obtenir une prime salariale ou des possibilités de promotions. Ceci n'est pas le cas chez les femmes qui ne bénéficient d'aucune façon de la formation en milieu de travail. Dans ce type d'analyse, les chercheurs utilisent un échantillon tiré d'une banque de données ou de statistiques nationales. Pischke (2005) et Almeida et Carneiro (2006) relèvent par ailleurs les limites d'évaluer le rendement de la formation parrainée par l'entreprise à partir des salaires des employés, tel que plusieurs auteurs le proposent plus couramment (Bassinini *et al.*, 2005).

Statistique Canada et DRHC ont de leur côté procédé à une enquête diachronique

d'intérêt depuis 1999 : l'*Enquête sur les milieux de travail et les employés* ou EMTE (Havet, 2006; Leckie *et al.*, 2001). À l'instar d'études européennes d'une nature similaire (Almeida et Carneiro, 2006), des études canadiennes qui en sont tirées constatent des retombées positives de la formation, tant du point de vue de l'employeur que de l'employé. À partir des données de l'EMTE, Dostie et Pelletier (2006) montrent que la formation formelle (formation en classe) entraîne de meilleurs gains de productivité que la formation informelle (en cours d'emploi). Ils précisent que la formation informelle est davantage employée par les entreprises qui connaissent un taux de roulement élevé ainsi qu'aux nouveaux travailleurs.

Toujours au Canada, Dostie (2006) note aussi que les gains de productivité dépassent les gains salariaux dans la catégorie d'âge des 35 à 55 ans. Des résultats plus fins, tirés de l'analyse de l'EMTE, montrent que les hommes âgés de 35 à 55 ans sans diplôme universitaire obtiennent un salaire légèrement supérieur à leur productivité alors que ceux qui détiennent minimalement un diplôme universitaire affichent une productivité nettement supérieure à leur salaire. À l'opposé, chez les hommes âgés de plus de 55 ans, la progression de la productivité et celle des salaires sont équivalentes pour ceux qui ne détiennent pas de diplômes d'études universitaires alors que chez les diplômés universitaires, leurs salaires deviennent plus élevés que leur productivité.

L'analyse des données de l'Enquête sur le lieu de travail et les employés (ELTE) faite par Belzil et Hansen (2006) montre que l'acquisition de nouvelles compétences par les employés plus scolarisés serait moins coûteuse et que la scolarité augmenterait le rendement de la formation en milieu de travail. En fait, il existerait une corrélation élevée entre les industries ou les emplois à haut niveau de compétences, la performance en entreprise et l'utilisation de la technologie.

Enfin, en 2004, Statistique Canada a établi un lien entre la productivité (rendement économique) d'un pays et le niveau de maîtrise de compétences essentielles¹³ de

¹³ « Les compétences essentielles sont les compétences fondamentales qui permettent l'acquisition de toutes les autres compétences (...). Ce sont les compétences suivantes :

la main-d'œuvre de ce pays. Toutefois, actuellement, il existe très peu de données sur le niveau de maîtrise de compétences essentielles des employés d'une entreprise et de son rendement (Bailey, 2007).

Le rendement de la formation du point de vue des employés : retombées et disparités

Si les entreprises trouvent leur avantage à former leurs employés, il est probable que les employés qui participent à la formation offerte par les employeurs doivent également y trouver leur compte. Dans l'enquête française, « Formation continue 2000 », il ressort que 80 % des salariés qui s'engagent dans une formation, le font afin de s'adapter à l'emploi. Cette proportion varie en fonction du groupe professionnel, passant à 85 % pour le personnel cadre et à 75 % pour les ouvriers. L'anticipation d'obtenir des gains salariaux à l'issue de la formation fluctue aussi en raison des catégories professionnelles, ainsi 6 % des cadres, 13 % des employés et 21 % des ouvriers aspirent à des gains salariaux. Il appert que les objectifs poursuivis par la formation influencent la proportion des salariés qui anticipent faire des gains salariaux. À titre d'exemple, dans le cas d'une formation visant l'adaptation à l'emploi 10 % des salariés espèrent obtenir des gains salariaux comparativement à 50 % dans le cas d'un changement d'emploi, 42 % dans le cas d'un diplôme ou de la reconnaissance de qualification et seulement 1 % lorsque la formation est suivie pour des raisons personnelles. Même si dans certains cas, plusieurs employés souhaitent faire des gains salariaux après avoir suivi une formation, dans les faits, il semble que très peu en obtiennent selon les estimations (5 % environ) (Fournier, 2006). Pour leur part, Foucher et Morin (2006) précisent qu'il est important de bien gérer et de récompenser le rendement dans le but d'accroître la performance de l'entreprise.

lecture de textes, utilisation de documents, calcul, rédaction, communication verbale, travail d'équipe, capacité de raisonnement, informatique, formation continue » (Site Internet de Ressources humaines et Développement social Canada : http://www.rhd.sc.gc.ca/fr/pip/prh/competences_essentielles/competences_essentielles_index.shtml; consulté en juin 2007).

Comme plusieurs études ont identifié des catégories d'employés qui participent traditionnellement moins que d'autres à des activités de formation parrainées par l'employeur (MESSF, 2005a et b; Bélanger, Doray *et al.*, 2004; MESS, 2002; Blouin *et al.*, 2000), serait-il possible qu'une faible perception du rendement de cette formation soit en partie à la base de la décision de ces groupes de travailleurs? Selon Fournier (2006), les employés moins qualifiés, même s'ils ont besoin d'améliorer leur situation professionnelle (emploi et salaire), songent rarement à la formation pour y arriver. L'auteure suggère une meilleure articulation entre la formation et la capacité d'améliorer la situation professionnelle pour les salariés moins qualifiés en faisant connaître, notamment, les liens possibles entre la formation et la mobilité professionnelle.

Des auteurs britanniques montrent aussi que la mobilité potentielle de l'employé varie selon que la formation est payée par lui ou par son employeur. En effet, lorsque la formation est financée par l'employé la mobilité potentielle augmente, alors qu'elle diminue quand c'est l'employeur qui la paie (Bélanger et Démontagne, 2005).

L'évaluation la plus récente de la Loi auprès des employeurs (MESSF, 2005a) a révélé que pour 27 % des employeurs qui ont financé de la formation, celle-ci a contribué à la promotion de certains employés. Ceci est vrai surtout chez les entreprises employant au moins 50 personnes. Plus de 10 % des employeurs ayant financé de la formation ont affirmé que cette formation a permis à une part des employés d'éviter un congédiement.

Du côté des employés (MESSF, 2005b), 12 % de ceux ayant participé à de la formation financée par leur employeur ont déclaré avoir eu une promotion pendant l'année 2002; 62 % de ces employés affirmaient que la formation leur avait été utile à l'obtention de cette promotion. Pour leur part, 13 % des employés formés ont dit avoir changé de poste (sans obtenir de promotion - mobilité latérale). De ceux-ci, 73 % ont trouvé que la formation reçue avait été très ou assez utile. Enfin, 7 % des participants ont craint perdre leur emploi en 2002 sans toutefois le perdre; 56 % d'entre eux disaient que la formation suivie avait contribué à leur maintien en

emploi. Dans ce dernier cas, une forte proportion de répondants étaient employés chez des entreprises déclarant une masse salariale inférieure à un million de dollars.

Havet (2006) obtient à partir des données de l'EMTE de 1999 à 2002, que la formation formelle procure « un effet direct sur les salaires mais pas sur les promotions », alors que la formation informelle influence les deux (p. 17). En conclusion, elle affirme que la formation formelle occasionne une meilleure rentabilité que la formation informelle sauf si cette dernière mène à une promotion.

Par ailleurs, une enquête réalisée auprès de ménages britanniques a exploré les retombées sur les salaires des formations suivies par les travailleurs en emploi entre 1998 et 2002 (Almeida-Santos et Mumford, 2006). Selon les résultats de cette étude, l'impact de la formation sur le revenu des travailleurs diffère selon la nature de la formation (générale et spécifique), la catégorie professionnelle (cols blancs et cols bleus), l'âge et la source de financement (employeur ou employé). Dans l'ensemble, les formations qui comprennent un volet général génèrent un retour plus élevé sur les salaires. Chez les travailleurs moins qualifiés (cols bleus), les plus jeunes (moins de 30 ans) ainsi que les plus âgés (plus de 45 ans) la formation ne s'accompagne pas d'une augmentation de salaire. Non seulement les travailleurs plus qualifiés (cols blancs) reçoivent davantage de formation mais encore, ces formations offrent plus de chances d'avoir des retombées sur leurs salaires. Pour les cols bleus, il semble que la formation ne puisse pas avoir un impact significatif sur leurs salaires tant chez les moins de 30 ans que pour les personnes âgées de plus de 45 ans. En effet, seuls les travailleurs âgés de 30 à 45 ans bénéficient de gains salariaux après avoir participé à des activités de formation, surtout si ces formations sont de nature générale et qu'elles ont été financées par l'employeur précédent.

En résumé, les résultats obtenus chez les travailleurs plus qualifiés sont :

- la formation générale obtenue chez l'employeur précédent a un impact positif sur le salaire chez les travailleurs âgés de plus de 45 ans;
- les formations suivies avec l'employeur précédent n'ont pas

d'impact sur les possibilités de gains salariaux chez les moins de 30 ans;

- chez les personnes âgées de 30 à 45 ans, les formations reçues de l'employeur actuel entraînent des gains salariaux;
- l'intensité de la formation (nombre de jours de formation) influence positivement les salaires des employés plus qualifiés (cols blancs) souvent en raison de l'obtention d'une promotion.

À l'instar de plusieurs études, une analyse étasunienne conclut que les gains salariaux augmentent avec un niveau de scolarité élevé. Toutefois, elle apporte un élément de conclusion intéressant en mentionnant que les moins scolarisés obtiennent des gains salariaux lorsqu'ils trouvent, ce que les auteurs appellent, un meilleur « job match » ou, en traduction libre, un meilleur appariement entre les compétences du travailleur et le poste obtenu (Connolly et Gottschalk, 2006).

Par ailleurs, une récente étude canadienne, basée sur les données de l'Enquête dynamique du travail et du revenu (EDTR) de Statistique Canada, s'est intéressée à l'analyse de l'effet de la poursuite d'études à l'âge adulte et de ses effets sur leurs revenus d'emploi pour les travailleurs de 17 à 59 ans (Zhang et Palameta, 2006). Les auteurs ont trouvé, et ce, en accord avec la littérature, que les travailleurs détenant déjà un diplôme d'études secondaires ou plus y participent davantage. Par contre, le rendement obtenu sur le salaire n'est pas distribué également entre tous. Le rendement sur le revenu d'emploi lié à l'obtention d'un diplôme postsecondaire est plus élevé pour les hommes qui restent chez le même employeur, surtout ceux ayant entre 17 et 34 ans, que pour ceux qui changent d'employeur. Quant aux femmes, les résultats sont moins polarisés. Les travailleuses âgées de 35 à 59 ans et celles dont le niveau de scolarité initial s'élevait minimalement à un diplôme collégial ont connu une hausse de rendement significative au niveau du salaire. De même, parmi les femmes ayant changé d'emploi, seules celles âgées de 17 à 34 ans et qui possédaient initialement un diplôme d'études secondaires ou moins, ont obtenu un rendement positif en matière de salaire. Myers et de Broucker (2006) arrivent à des résultats, en partie, comparables pour les hommes et les femmes selon le niveau de scolarité

initial. Ils apportent cependant des informations complémentaires. Ainsi, la probabilité de déclarer des gains salariaux augmente avec des périodes d'apprentissage de plus longue durée. Par ailleurs, les auteurs mentionnent que même si plusieurs études énoncent le fait que les employés faiblement scolarisés se révèlent moins susceptibles de participer à des activités de formation structurées, lorsqu'ils y participent, ils peuvent autant en tirer profit que leurs collègues plus scolarisés.

À partir de données de Statistique Canada, Parent (2002) constate que les travailleurs scolarisés sont davantage susceptibles de recevoir de la formation en emploi que les décrocheurs de l'école secondaire. La formation a plus de retombées sur le salaire des hommes que sur celui des femmes. Par ailleurs, les employeurs qui soutiennent financièrement la formation dans leur entreprise favorisent le prolongement du lien d'emploi si les compétences acquises contiennent une part spécifique à l'entreprise ou, si ce sont des compétences générales, il faut que le coût de la mobilité pour le travailleur soit suffisamment élevé pour qu'il ne puisse pas quitter l'entreprise.

L'influence de la démonstration empirique sur la décision d'investir en formation ou sur le niveau d'investissement

Doit-on obligatoirement mesurer le rendement ou le fait d'y croire suffit-il à convaincre d'investir dans la formation? L'adhésion à cette croyance par les gestionnaires des entreprises peut influencer sur les pratiques et les investissements en formation. Selon diverses études, l'absence de démonstration empirique de la rentabilité de la formation aurait peu de conséquences sur les entreprises qui possèdent déjà une culture de formation. Ces résultats sont corroborés par Dunberry (2006) et par Foucher et Morin (2006). De plus, Foucher et Morin montrent que les croyances envers la nécessité de la formation et les coûts qu'elle entraîne sont en lien avec la présence d'une orientation stratégique de l'entreprise basée sur les ressources humaines.

Par contre, les employeurs n'ayant pas cette culture ont besoin d'une solide démonstration pour les inciter à investir en formation. Ce peut être le cas

d'employeurs québécois de certains secteurs ou domaines d'activité (p. ex. : commerce, manufacturier, tourisme et autres). La démonstration des bénéfices de la formation permettrait de modifier les perceptions envers la formation, notamment celles des dirigeants et des gestionnaires dans les secteurs où la formation n'est pas vue comme un investissement rentable mais plutôt comme une réponse à des besoins immédiats et ponctuels. La diffusion d'histoires à succès lors d'activités (p. ex. : colloques spécialisés, etc.) regroupant ce public cible pourrait peut-être démystifier et aussi inciter les employeurs d'un même secteur à investir en formation.

Enfin, il semble qu'il ne soit pas nécessaire d'évaluer systématiquement tous les programmes de formation. Dans certaines entreprises, il serait plus approprié d'évaluer les programmes les plus populaires, surtout par rapport à une augmentation de productivité ou de réduction de roulement de personnel. Il en serait de même pour les programmes ayant un cycle de vie très long, ceux liés de très près aux objectifs opérationnels, ceux centrés sur des objectifs stratégiques de l'entreprise, les plus coûteux et ceux ayant une grande visibilité (Dunberry, 2007). Enfin, ce pourrait être aussi approprié de mesurer les formations qu'exigent les restructurations internes.

Besoins de recherche

Les études sur le rendement de la formation sont souvent parcellaires, disjointes et essentiellement internationales ou nationales. Ainsi, peu d'études ont été réalisées au Québec. Même si plusieurs effets positifs associés à la formation ont été identifiés par des employeurs, ils semblent que d'autres perçoivent la formation comme un coût ou une obligation quand des changements importants surviennent au sein de leur organisation.

De meilleures connaissances sur les bénéfices tirés de la formation pour les entreprises et les employés

1.1 Constituer des revues critiques de la documentation. Distinguer les études québécoises des études canadiennes et internationales, et dissocier les études de cas des études plus globales ainsi que les études sur les PME de celles sur la grande entreprise.

Différencier les niveaux de rendement pour l'employeur et pour l'employé. À partir de ces études, repérer des indicateurs de rentabilité – en suggérer et en développer d'autres – et les faire valider au sein d'entreprises.

1.2 La Loi a pour objectif de contribuer à l'adaptation, au maintien et à l'insertion en entreprise de la main-d'œuvre. Ces dimensions sont-elles prises en considération ou constituent-elles des indicateurs de rendement de la formation, et ce, tant pour les employeurs que pour les employés?

1.3 Mener des études de cas. Procéder à l'étude de cas illustrant des entreprises qui ont appliqué des mesures de rendement, et ce que signifie le rendement pour les gestionnaires de ces entreprises. Il s'agirait également d'analyser l'utilisation qui a été faite de ces mesures de rendement, le pour et le contre d'une telle démarche, les contraintes et les difficultés éprouvées. Est-il nécessaire ou non d'évaluer le rendement de toutes les activités de développement des compétences? Quels sont les bénéfices tirés du processus de la mesure du rendement tant pour l'employeur que pour le travailleur?

1.4 Documenter des études coûts-bénéfices réalisées au Québec. Des entreprises estiment que les coûts engendrés par la formation sont supérieurs aux bénéfices : réaliser des études coûts-bénéfices afin de mieux cerner l'ensemble des coûts et bénéfices associés à la formation. On pourrait également s'interroger à propos de l'indicateur des coûts comme facteur déterminant de l'engagement en formation, et vérifier la validité d'autres facteurs comme la clarté des objectifs, la pertinence de la formation, la préparation préalable des formateurs, la motivation des employés à former, et autres raisons qui peuvent influencer sur les résultats de la formation. Cette étude pourrait être faite tant du point de vue des employeurs que de celui des travailleurs.

1.5 Comment peut-on s'assurer de l'efficacité du processus d'évaluation du rendement? Quelles sont les pratiques et les perceptions à l'égard du

processus d'évaluation des principales personnes concernées (formateurs, supérieurs immédiats, travailleurs et autres)? Quels seraient les indicateurs jugés adéquats par ces acteurs concernés? Quels sont les écarts entre les pratiques formelles en vigueur et les indicateurs jugés adéquats par les personnes touchées par le processus d'évaluation? Il s'agirait de faire ressortir les pratiques évaluatives qui répondraient le mieux aux besoins des personnes concernées dans le processus d'évaluation, en identifiant des indicateurs de résultats jugés pertinents et adéquats.

1.6 De quelles façons l'évaluation du rendement des activités de développement des compétences peut-elle cadrer avec l'évaluation de la performance de l'entreprise et les orientations stratégiques de celle-ci? Comment les indicateurs de rendement de ces activités peuvent-ils s'associer aux indicateurs de la performance de l'entreprise? Dans les entreprises où l'alignement entre ces indicateurs existent, comment procèdent-elles pour établir ces liens? Quelles sont les contraintes et les difficultés rencontrées? De quelles manières serait-il possible de les contourner? Comment ces façons de faire pourraient-elles être généralisables?

1.7 Une part importante des activités de développement des compétences offertes n'est pas formelle. Quels sont les coûts et les bénéfices de ces types d'activités (formelles ou informelles) pour les employeurs et les employés? Lequel des types d'activités (formelles ou informelles) fournit les meilleurs résultats opérationnels et le meilleur rapport coûts-bénéfices lorsque le besoin de formation avait été préalablement identifié? Comment serait-il possible d'évaluer les coûts et les bénéfices d'une activité informelle?

1.8 Certaines recherches pourraient viser les entreprises intéressées à développer les compétences de leur main-d'œuvre mais qui éprouvent des difficultés à en mesurer le rendement. Établir le type de soutien nécessaire à la mesure du rendement, les contraintes vécues par les entreprises et les sources de difficultés. Proposer

des pistes d'action appropriées et recueillir les solutions envisagées par les employeurs.

1.9 Il appert que les pratiques formelles d'évaluation des activités de développement des compétences contiennent des indicateurs de résultats centrés plus sur les entreprises que sur les employés. De quelles manières les pratiques formelles existantes pourraient-elles inclure des indicateurs centrés sur les employés? Comment ces indicateurs pourraient-ils ainsi devenir des indicateurs de suivi des activités de développement des compétences qui pourraient traduire l'impact de celles-ci sur la qualité du travail de l'employé ou sur d'autres critères (bien-être au travail, absentéisme, et autres.)?

1.10 Il existe peu d'activités de développement des compétences offertes portant sur le développement des compétences essentielles (ou compétences de base) et encore moins d'informations sur le rendement de celles-ci. Afin de les promouvoir, il serait intéressant de pouvoir documenter les expériences de formations actuelles ou passées en compétences essentielles. Quels sont les bénéfices tirés de ces activités dans les entreprises qui en ont offertes? Quelles ont été les retombées pour les employeurs et les employés?

2.1 La perception du rendement anticipé des activités de développement des compétences est-elle un facteur important dans la décision d'un employé de participer à une activité de formation? Ces attentes ou ces perceptions changent-elles selon le type de formation et sa durée? Examiner les conditions favorables à la prise en considération du rendement de la formation par les employés eux-mêmes, dans le contexte de leur entreprise et dans celui de leur carrière ou cheminement professionnel. Un gain salarial anticipé est-il une source de motivation déterminante quant à la participation des travailleurs à des activités de développement des compétences de moyenne ou de longue durée? Y a-t-il d'autres facteurs à prendre en considération?

2.2 Pour un employé, comment mesurer le rendement d'une activité d'acquisition de compétences, tant dans son apport à l'entreprise que dans son cheminement de carrière personnel (p. ex. : salaire, progression dans l'entreprise, maintien en emploi)? Comment faire ressortir les divers avantages de leur participation à des activités financées par l'employeur? Des études de cas ou des enquêtes pourraient être réalisées en la matière. Une attention particulière pourrait être accordée à l'analyse du rendement touchant les catégories d'emploi qui, traditionnellement, comptent les employés qui participent moins à la formation en milieu de travail.

Une réflexion approfondie sur la valeur du rendement dans l'incitation à investir en formation

3.1 Des recherches sur la valeur des modèles proposés et sur l'amélioration de ces modèles applicables ici permettraient de les rendre accessibles et utilisables par les entreprises. Procéder à une recension critique (Québec, Canada, international) soit à partir de résultats publiés, soit à partir d'une collecte spécifique de mesures appliquées par des entreprises, mais non diffusées selon le secteur et la taille, pour dégager et diffuser les principaux résultats. Valider les facteurs de rendement pour mieux documenter le retour sur l'investissement.

3.2 Vérifier l'état des connaissances concernant la mesure du rendement des activités de développement des compétences en situation de travail, et ce, tant du point de vue de l'employeur que de l'employé – sinon voir la possibilité d'en mesurer le rendement – et comparer avec les résultats de mesure dans le cas de formations formelles.

3.3 Il serait intéressant d'analyser et de comprendre les décisions d'investir dans des activités de développement des compétences et leurs retombées dans un contexte de marché imparfait et de comparer les résultats au modèle de la théorie économique du capital humain de Becker.

4. Certaines recherches plus exploratoires pourraient examiner s'il existe un seuil d'investissement financier (eut égard à la durée de la formation ou au nombre d'employés formés) qui permettrait d'affirmer qu'il y a des retombées positives, un seuil critique et, si oui, vérifier sur quels types d'activités de développement des compétences, sur quels montants investis, etc. Y a-t-il un ensemble de conditions pour lesquelles la mesure serait moins pertinente?

5. Inciter à des études plus globales. Lancer des pistes de recherche de dimension plus large qu'une mesure dans une entreprise. Des études inter et intrasectorielles pourraient être produites, ainsi que des études selon la taille des entreprises, et notamment dans les PME.

6. Mieux comprendre la place du rendement dans le mécanisme de décision d'entreprendre ou non des activités de développement des compétences. La perception ou non du rendement est-elle une motivation ou un frein pour entreprendre de telles activités? La démonstration de la rentabilité ou non du rendement, et sa mesure, a-t-elle les mêmes effets? Chez les entreprises qui forment sans ressentir le besoin de démonstration de l'efficacité de la formation, des études pourraient chercher à comprendre leurs logiques d'investir dans le développement des compétences par rapport aux autres aspects liés à la performance de l'entreprise.

Quel est le poids de la philosophie de gestion dans la décision d'investir dans le développement des compétences de la main-d'œuvre et de mesurer le rendement de celle-ci? La mesure du rendement a-t-elle une influence sur le développement d'une véritable culture de formation au sein des entreprises qui la pratiquent?

7. S'interroger sur la participation des syndicats et sur son effet quant à la nécessité de mesurer le rendement des activités de développement des compétences offertes? Pourrait-elle jouer un rôle sur la façon de procéder pour mesurer ce rendement? Comment pourrait se définir un rôle efficace des syndicats par rapport à la

mesure du rendement des activités de développement des compétences?

BIBLIOGRAPHIE

ALMEIDA, Rita et CARNEIRO, Pedro (2006). *The Return to Firm Investment in Human Capital*. Washington, World Bank, World Bank Policy Research Working Paper 3851, 24 p.

ALMEIDA-SANTOS, Filipe et MUMFORD, Karen (2006). *Employee Training, Wage Dispersion and Equality in Britain*. Bonn, Institute for the Study of Labor IZA, 31 p.

BAILEY, Allan (2007). *Un investissement rentable. Mettre l'investissement en formation en rapport avec les résultats d'entreprise et l'économie*. Conseil canadien sur l'apprentissage, Apprentissage et milieu de travail. 87 p.

BARRETT, Alan et HÖVELS, Ben (1998). « Vers un taux de rentabilité de la formation : évaluation de la recherche sur les bénéfices de la formation dispensée par les employeurs », *Formation professionnelle*, no 14, pp. 30-39.

BARTEL, Ann (2000). « Measuring the Employer's Return on Investments in Training : Evidence from the Literature », *Industrial Relations*, vol. 39, n° 3, pp. 502-524.

BASSININI, Andrea, BOOTH, Alison, BRUNELLO, Giorgio, DE PAOLA, Maria et LEUVEN, Edwin (2005). *Workplace Training in Europe*. Bonn, Institute for the Study of Labor (IZA), discussion paper no. 1640, 186 p.

BECKER, Gary Stanley (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*. 3^e édition. Chicago, The University of Chicago Press, 390 p.

BÉLANGER, Paul et DÉMONTAGNE, Céline (2005). *Les pratiques et l'organisation de la formation en entreprise - bibliographie commentée*. Rapport présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, UQAM, CIRDEP, 33 p.

BÉLANGER, Paul, DORAY, Pierre, LABONTÉ, Anik et LEVESQUE, Mireille (2004). *Les adultes en formation : les logiques de participation*. Huit fascicules dans un coffret. Montréal, UQAM, CIRST et CIRDEP et Québec, Gouvernement du Québec, MESS.

<http://www.emploi.quebec.net/francais/imp/publications/formation.htm> [consulté en avril 2006]

BENABOU, Charles (1997). « L'évaluation de l'effet de la formation sur la perfor-

mance de l'entreprise : l'approche coûts-bénéfices », *Gestion*, vol. 22, n° 3, p. 101-107.

BELZIL, Christian, HANSEN, Jorgen (2006). *The Determinants of Training Opportunities: Effects of Human Capital and Firm Characteristics*. Ressource humaine et développement social Ottawa, Ressources humaines et Développement social Canada, Industrie Canada et Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Initiative de recherche sur les compétences, WP 2006 B-10, 40 p.

BÉRUBÉ, Michel (2000). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. La formation professionnelle continue au Québec : historique, enjeux, réglementation*. Québec, Gouvernement du Québec, MESS, Direction des politiques de main-d'œuvre, 43 p.

BETCHERMAN, Gordon, DAVIDMAN, Katie et McMULLEN, Kathryn (1998). *La formation et la nouvelle économie. Un rapport de synthèse*. Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 117 p.

BLOUIN, Carole, LAPIERRE, Ghislaine, LAPIERRE, Roger et PRONOVOST, Danielle (2000). *Évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, Résultats des entrevues, volet qualitatif*. Québec, Gouvernement du Québec, MSS, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, 158 p.

CONFÉDÉRATION DES SYNDICATS NATIONAUX (2001). *La formation continue de la main-d'œuvre dans les milieux de travail. État de la situation suite à l'application de la Loi 90, Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. Une enquête auprès des syndicats affiliés à la CSN*. Montréal, CSN, 83 p.

CONNOLLY, Helen et GOTTSCHALK, Peter (2006). *Differences in Wage Growth by Educational Level: Do Less-Educated Workers Gain Less from Work Experience?* Bonn, Institute for the Study of Labor, IZA, 22 p.

DE TONNANCOUR, Sylvain, MERRIGAN, Philip et ROY, Paul-Martel (1993). *L'impact de la formation en emploi sur le salaire*. Rapport de recherche. Montréal, UQAM, Centre de recherche sur l'emploi et les fluctuations économiques, 20 p.

DOSTIE, Benoît (2006). *Salaires, productivité et vieillissement de la population active*. Ressources humaines et

- développement social Canada, Gouvernement du Canada, 59 p.
- DOSTIE, Benoît, PELLETIER, Marie-Pierre (2006). *Les rendements de la formation en entreprise : étude des entreprises canadiennes*. Ressources humaines et développement social Canada, Gouvernement du Canada, 43 p.
- DUNBERRY, Alain (2007). *L'évaluation de la formation dans les entreprises : état de la question et perspectives*. Rapport présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, UQAM, CIRDEP, 47 p.
- DUNBERRY, Alain (2006). *Analyse des pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement dans les entreprises performantes*. Rapport détaillé présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, UQAM, 100 p.
- EMPLOI-QUÉBEC (2005a). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, Rapport quinquennal 2000-2005*. Québec, Gouvernement du Québec, 150 p.
- FORUM CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2006). *L'apprentissage - Une main-d'œuvre qualifiée crée une entreprise prospère*. Gouvernement du Canada, Ottawa, 40 p.
- FOUCHER, Roland et MORIN, Denis (2006). *Les effets de l'orientation stratégique des pratiques de GRH et des croyances concernant la formation sur les pratiques de formation du personnel dans des PME québécoises*. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, UQO, UQAM, 179 p.
- FOURNIER, Christine (2006). «Les besoins de formation non satisfaits des salariés au prisme des catégories sociales», *Formation - Emploi*, n° 95, juillet -septembre, pp. 25-38.
- GARNIER, Bernard, GASSE Yvon et PARENT, André (1991). « Évaluation des retombées d'un programme de formation en gestion de dirigeants de PME », *Relations Industrielles*, vol. 46, n° 2, pp. 357-374.
- GAUDET, Claude (2001). « Le rendement de l'investissement en formation », *Effectif*, janvier-mars, pp. 44-47.
- GAURON, André (2000). *Formation tout au long de la vie : rapport*. Paris, La Documentation française, Conseil d'analyse économique, 168 p.
- GOSELIN, Maurice (2005). *Le rendement de la formation de la main-d'œuvre en entreprise : une recension des écrits*. Rapport présenté PSRA du FNFMO. Québec, Université Laval, 108 p.
- HARRIS-LALONDE, Stéphanie (2001). *Training & Development Outlook 2001*. Ottawa, The Conference Board of Canada, 35 p.
- HAVET, Nathalie (2006). *La valorisation salariale et professionnelle de la formation en entreprise diffère-t-elle selon le sexe? : l'exemple canadien*. Document de travail W.P. 06-02. Écully (France), Centre National de la Recherche Scientifique, Groupe d'Analyse et de Théorie Économique, 20 p.
- HENRIPIN, Marthe (1998). *La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé*. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, coll. Études et Recherches, 278 p.
- KIRKPATRICK, Donald L. (1959). « Techniques for Evaluating Training Programs - Part 2: Learning ». *Journal of the American Society of Training Directors*, décembre, pp. 21-26.
- LIN, Zhengxi et TREMBLAY, Jean-François (2003). *Employer-Supported Training in Canada : Policy-Research Key Knowledge Gaps and Issues*. Ottawa, Ressources humaines et Développement social Canada, Industrie Canada et Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Initiative de recherche sur les compétences, WP 2003 B-01, 30 p.
- LE BOTERF, Guy (1989). *Comment investir en formation*. Paris, Les Éditions d'organisation, 212 p.
- LE BOTERF, Guy (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. 5^e édition. Éditions d'organisation, Paris, 605 p.
- LECKIE, Norm, LÉONARD, André, TURCOTTE, Julie et WALLACE, David (2001). *Pratiques de ressources humaines : perspectives des employeurs et des employés*. Ottawa, Statistique Canada et DRHC, La série sur le milieu de travail en évolution, 89 p.
- L'HEUREUX, Marie-Nicole et VALOIS, Jonathan (2000). *La culture de formation continue dans les entreprises de l'économie sociale et de l'action communautaire. Cinq ans après l'adoption de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*. Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, 62 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002a). *Apprendre tout au long de la vie. Plan*

- d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue.* Québec, Gouvernement du Québec, 40 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002b). *Apprendre tout au long de la vie. Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.* Québec, Gouvernement du Québec, 43 p.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2002). *Évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1%) - Rapport d'enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi.* Québec, Gouvernement du Québec, 184 p.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005a). *L'évaluation de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1%) - Rapport de la deuxième enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi.* Québec, Gouvernement du Québec, 168 p.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005b). *L'évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1%) - Rapport d'enquête auprès des employés.* Québec, Gouvernement du Québec, 104 p.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005c). *Briller parmi les meilleurs - L'emploi : passeport pour l'avenir - Orientations stratégiques du Plan gouvernemental pour l'emploi.* Québec, Gouvernement du Québec, 89 p.
- http://emploiquebec.net/publications/9_institutionnel/Plan_gouv_emploi_2005/Passeport-coul.pdf [consulté en février 2006]
- MYERS, Karen et de BROUCKER, Patrice (2006). *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada.* Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, W34, juin.
- OFFICE OF TRAINING AND FURTHER EDUCATION (1998). *Benefits to Employers from an Investment in Training.* Melbourne, State of Victoria, 53 p.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1997). *Politiques du marché du travail : nouveaux défis. Apprendre à tout âge pour rester employable durant toute la vie.* Réunion du Comité de l'emploi, du travail et des affaires sociales. Paris, OCDE, 48 p.
- PARENT, Daniel (2002). *Employer-Supported Training in Canada and Its Impact on Mobility and Wages.* Montréal, CIRANO, 26 p.
- PARENT, Denis (1997). « La Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre et la restauration commerciale québécoise. De la perception d'une taxe à la rentabilité d'un investissement », *Téoros*, vol. 16, n° 3, pp. 42-45.
- PHILLIPS, Jack J. (1991). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods.* London, Kogan Page, 415 p.
- PISCHKE, Jörn-Steffen (2005). *Comments on "Workplace Training in Europe" by Bassinini et al.* London, London School of Economics, 16 p.
- ROUSSEAU CARON, Jacinthe (2005). *Les déterminants de l'évaluation de la formation dans les organisations.* Montréal, Université de Montréal, École de relations industrielles. Mémoire de maîtrise sous la direction de Jean Charest, 142 p.
- ROWDEN, Robert W. (2001). « Exploring Methods to Evaluate the Return on Investment from Training », *American Business Review*, vol. 19, n° 2, pp. 6-12.
- VILHUBER, Lars (2001). « La spécificité de la formation en milieu de travail : un survol des contributions théoriques et empiriques récentes », *L'Actualité économique, Revue d'analyse économique*, vol. 77, n° 1, pp. 133-167.
- WORTHEN, Ben (2001). « Measuring the ROI of Training », *CIO*, n° 15, pp. 128-136.
- ZHANG, Xueling et PALAMETA, Boris (2006). *La poursuite des études à l'âge adulte et ses répercussions sur les gains au Canada.* Ottawa, Statistique Canada, Direction des études analytiques, document de recherche no. 276, no. catalogue 11F0019MIF, 37 p.

4. LA PARTICIPATION DES ENTREPRISES ET DES TRAVAILLEURS À LA FORMATION PARRAINÉE

État de situation

Les bilans administratifs (Emploi-Québec, 2005a et 2005b) et les évaluations de la Loi (MESSF, 2005a, 2005b et 2002; Blouin *et al.*, 2000) ont clairement montré que le niveau d'investissement des entreprises dans la formation de la main-d'œuvre en emploi variait de façon significative selon leur taille. Ces exercices ont permis de constater que les entreprises, dont la masse salariale est inférieure ou égale à un million de dollars, avaient tendance à moins se conformer aux exigences de la Loi. En 2003¹⁴, plus de 56 % des versements au Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO) ont été effectués par des employeurs dont la masse salariale était inférieure ou égale à un million de dollars, et ce, malgré le fait que ces derniers ne représentaient que 16,5 % de la masse salariale totale de l'ensemble des employeurs. Ceci s'observe d'ailleurs depuis 1998, première année d'assujettissement à la Loi pour les entreprises de masse salariale inférieure à 500 000 \$ et la deuxième, pour celles en ayant une se situant entre 500 000 \$ et un million de dollars.

Un tel constat est important pour les responsables des politiques publiques de main-d'œuvre et d'emploi afin d'adapter d'éventuelles interventions à la situation de chaque entreprise, selon sa taille (OCDE, 2005). Pour certains, il fait craindre qu'en dépit de l'obligation légale inhérente à la Loi, le Québec ne semble pas encore avoir réuni les conditions qui assurent l'adaptation des entreprises à l'évolution des systèmes concurrentiels et à l'amélioration des compétences de sa main-d'œuvre. Les hésitations de certaines entreprises assujetties à l'égard des activités de développement des compétences seraient en fait le reflet de problèmes d'adaptation aux changements qui se produisent dans leur environnement économique.

Selon les évaluations de la Loi, certaines de ses conditions d'application, surtout celles qui relèvent des dépenses admissibles, ne prennent pas suffisamment en considération les particularités des PME¹⁵. Pour les dirigeants des PME, ces conditions seraient davantage propres aux grandes entreprises ainsi qu'aux PME qui sont confrontées à des changements technologiques et organisationnels rapides, qui appartiennent à des secteurs d'activité à faible taux de chômage ou qui connaissent une croissance accélérée (Blouin *et al.*, 2000). Par ailleurs, en 2002, 18 % des employeurs assujettis ont déclaré financer « des formations pour lesquelles les dépenses ne sont pas reconnues¹⁶ par la Loi. Pour ces employeurs, cela équivaut en moyenne à 37 % de leurs dépenses de formation » (MESSF, 2005a : 35). Cette proportion s'élève à mesure que le niveau de masse salariale diminue (23 % pour les masses salariales d'au moins 1 M \$; 37 % pour celles entre 500 000 \$ et moins d'un million; 50 % pour celles déclarant une masse salariale entre 250 000 \$ à moins de 500 000 \$) et est plus importante dans le secteur privé que dans le secteur public. Les dépenses non reconnues sont aussi plus présentes chez les employeurs qui investissent moins de 1 % de leur masse salariale en formation. Cette situation a peu évolué depuis 1998. Plusieurs études québécoises identifient diverses méthodes de transmission des savoirs (Marchand *et al.*, 2007; Tremblay et De Sève, 2006; Hart, Gamache et Lejeune, 2005; Lese-mann, Gamache et Bédard, 2004; Bélanger, Legault *et al.*, 2004). Le fait que certaines de ces méthodes ne soient pas reconnues comme de la formation au sens de la Loi pourrait expliquer l'écart observé entre ce qui est financé et ce qui est effectivement déclaré par les entreprises.

¹⁴ L'année 2003 est la dernière année où les entreprises déclarant une masse salariale se situant entre 250 000 \$ et moins de 1 000 000 \$ étaient assujetties à la Loi.

¹⁵ Dans le présent contexte, les PME québécoises comptent une masse salariale inférieure à un million de dollars.

¹⁶ Il peut s'agir d'entraînements à la tâche pour lesquels il n'y a pas de plan de formation ou de colloques, séminaires ou congrès pour lesquels les dépenses reliées à la formation ont été jugées inadmissibles dans le cadre de la loi, par l'organisation ou par une autre instance concernée.

D'autres études ont tenté d'identifier les raisons pour lesquelles les travailleurs ne participent pas à des activités de formation, soit 40 % en 2002 au Québec chez les entreprises assujetties (MESSF, 2005b : 73-74). Les employeurs ont offert à 12 % d'entre eux une activité de formation; moins de 10 % des employés non participants à une activité de formation avaient demandé sans succès à leur employeur de pouvoir y participer. L'expression de la demande, surtout chez ceux qui n'ont pas participé du tout en 2002, est très faible. Parmi les travailleurs ayant déjà participé à au moins une activité parrainée par l'employeur en 2002, plus du quart aurait souhaité suivre une formation supplémentaire. Les diverses raisons évoquées par les employés comprennent, entre autres, avoir trop de travail, ne pas avoir besoin de formation, ne pas trouver utiles les activités proposées, ne pas connaître l'offre de formation disponible ou ne pas la trouver satisfaisante, ne pas pouvoir se libérer pour des raisons personnelles et ne pas oser demander de la formation à leurs patrons¹⁷.

L'analyse des conditions de non-participation à des activités de développement des compétences d'une partie des entreprises québécoises assujetties ou non et de leur personnel s'impose comme un enjeu socioéconomique majeur (Desjardins *et al.*, 2007; Finnie et Meng, 2007; Bourdon, 2006; Goldenberg, 2006; Bélanger, Doray *et al.*, 2004). Les obstacles à la participation des travailleurs à la formation structurée ont été relevés dans quelques études (Aubin-Horth, 2007; Bélanger, Doray *et al.*, 2004; Lowe et McMullen, 1999). La compréhension des conditions de non-participation devrait assurément permettre la modulation des interventions publiques relatives au développement des compétences de la main-d'œuvre, surtout dans le cas des faiblement scolarisés (Aubin-Horth, 2007; Myers et de Broucker, 2006; Saunders, 2006; Fortin, 2005; Jackson, 2005). En effet, entre autres effets positifs, « les recherches laissent entrevoir que [l'éducation et la formation des adultes ont] un effet bénéfique sur les perspectives de carrière en termes de niveau de revenu et de sécurité d'emploi » (Desjardins *et al.*, 2007 : 61), ce qui fait en sorte que ces inégalités d'accès pourraient

être coûteuses pour le travailleur et pour l'entreprise, notamment en productivité et en motivation au travail.

Les difficultés liées au développement des compétences dans les entreprises : un problème bien documenté à l'échelle canadienne et internationale

Dans la plupart des pays industrialisés, la taille de l'entreprise influence la décision des dirigeants d'offrir des activités de développement des compétences à la main-d'œuvre, et particulièrement de la formation de type formel.

Des recherches étasuniennes et européennes permettent de préciser que le problème de la participation de la main-d'œuvre des PME à la formation dépasse le cadre de l'économie canadienne (Frazis *et al.*, 1998; Bishop, 1997). C'est en France que les caractéristiques de la formation dans les PME ont été, à notre connaissance, déterminées pour la première fois (CEDEFOP, 1986). L'examen de données administratives françaises montre que trois décennies après la mise en place de la loi adoptée en 1971, « la majorité des petites entreprises se situaient encore en dessous ou au plancher de l'obligation légale » (Bentabet *et al.*, 1999). Certains travaux mettent en évidence la spécificité des comportements des PME en matière de développement des compétences de la main-d'œuvre soit leur effort de formation lui-même, les catégories de salariés visés par la formation et les rapports entretenus avec l'appareil institutionnel français de formation continue (Géhin, 1986).

On rapporte que les très petites entreprises (TPE) de 10 employés ou moins sont confrontées à un problème particulier en matière de formation de la main-d'œuvre (Bentabet et Trouvé, 1996). On y trouverait une offre de formation formelle très limitée dont l'ampleur dépend étroitement du profil des dirigeants (voir le thème 1 du présent *Appel de propositions général*). Les activités y prennent généralement une forme individualisée, très proche du conseil personnalisé et de la formation en situation de travail.

Par ailleurs, des études menées au Canada et au Québec ont aussi établi que, de manière récurrente, la taille des entreprises influence leur niveau d'investissement dans des activités de

¹⁷ Voir aussi Bélanger, Doray *et al.* (2004, Note 5) et Bélanger et Voyer (2004).

développement des compétences et la participation des travailleurs à ces activités (Paquette, 2005; Gagnon, 2005; Gagnon et Doray, 2005; Bélanger, Doray *et al.*, 2004; Statistique Canada et DRHC, 2001; Doray, 1999; Betcherman *et al.*, 1997). En particulier, Doray et Bélanger (2006) et Paquette (2005) montrent qu'entre 1997 et 2002 (EEFA), le taux de participation à la formation liée à l'emploi et parrainée par l'employeur du Québec s'est de beaucoup accru. Par contre, si cette tendance s'observe chez les entreprises de 100 employés et plus, le taux de participation à la formation parrainée pour les travailleurs des plus petites entreprises est encore significativement plus faible au Québec, de façon plus marquée chez les firmes de moins de 20 employés que chez celles comptant de 20 à 99 employés.

Au Québec, dans le contexte de la Politique d'intervention sectorielle (SQDM, 1995), il existe une trentaine de comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) qui peuvent soutenir activement la mise en œuvre de la Loi dans les entreprises de leur secteur. Entre autres, les CSMO identifient les besoins spécifiques d'un secteur en matière de gestion des ressources humaines et d'organisation du travail et développent des moyens d'intervention afin de répondre aux problèmes soulevés. En outre, les CSMO tiennent compte des contraintes des clientèles cibles et proposent aux entreprises des pistes de solution lorsque ces clientèles constituent une proportion significative de la main-d'œuvre sectorielle. Ils assurent aussi la circulation de l'information auprès des employeurs et des travailleurs de leur secteur. Il serait intéressant de vérifier si les difficultés liées à l'investissement dans le développement des compétences de la main-d'œuvre au Québec sont plus d'ordre sectoriel que ce que les études quantitatives laissent entrevoir. Certains CSMO ont-ils expérimenté des formules intéressantes au chapitre du soutien aux plus petites entreprises que d'autres pourraient explorer?

Les déterminants de la participation des entreprises

Après avoir souligné les comportements spécifiques des grandes entreprises, des PME et des TPE, plusieurs chercheurs affirment que l'effet de la taille des établissements sur la formation est large-

ment expliqué par l'introduction d'autres facteurs dans les modèles explicatifs.

La documentation associe généralement ces facteurs au concept de déterminants de la formation (Hart, Gamache et Lejeune, 2005; Bélanger, Doray *et al.*, 2004; Doray, 1999; Frazis *et al.*, 1998; Bishop, 1997). On circonscrit quatre principaux types de déterminants :

1. les *facteurs organisationnels* (caractéristiques structurelles des entreprises p. ex. : secteurs d'activité, localisation géographique, syndicalisation, niveau technologique);
2. les *facteurs stratégiques* (liés au mode de gestion des entreprises);
3. les *facteurs biographiques et sociaux* (liés aux caractéristiques de la main-d'œuvre, des dirigeants et à la culture d'entreprise);
4. et les *facteurs environnementaux* (liés à l'offre de formation et au niveau d'organisation de l'environnement économique de l'entreprise).

Les taux de participation des travailleurs à la formation parrainée s'accroissent mais des inégalités persistent

Nombre d'ouvrages estiment que le niveau de participation des travailleurs québécois à la formation parrainée par l'employeur au cours des années 1990 a été inférieur à celui existant à l'échelle du Canada. Ces études s'appuient généralement sur les données d'enquêtes canadiennes menées auprès des personnes ou des entreprises (Paquette, 2005; Leblanc, 2005; Bélanger, Doray *et al.*, 2004; Turcotte, Léonard et Montmarquette, 2003; Leckie *et al.*, 2001; Statistique Canada et DRHC, 2001). Si certains travaux récents (Doray et Bélanger, 2006; Fortin et Parent, 2005; Paquette, 2005; Peters, 2004) montrent que l'écart de participation Québec-Canada à la formation globale (à des fins professionnelles ou personnelles) des travailleurs de 25 à 64 ans s'est beaucoup rétréci entre 1997 et 2002, au point d'être devenu presque inexistant, d'autres estiment que l'écart est toujours présent dans le cas de la formation liée à l'emploi (Paquette, 2005; Fortin et Parent, 2005). À l'aide des données de l'EEFA de 2002, Paquette (2005) estime que ce taux s'élève à 27 % au Québec contre 31 % dans l'ensemble des autres provinces canadiennes. Il conclut que cet écart

significatif serait attribuable aux différences de niveau d'éducation, du revenu d'emploi et de taille de l'entreprise tout en ajoutant qu'une grande part de l'explication échappe à l'analyse, ce qui signifie que d'autres variables, non actuellement mesurées, devraient éventuellement être identifiées et ajoutées au modèle.

Pour leur part, Fortin et Parent (2005) estiment, à l'aide des données de l'EEFA, qu'il serait possible que la hausse de la participation à la formation liée à l'emploi observée entre 1997 et 2002 soit en partie attribuable à la Loi, d'autres causes s'avérant vraisemblablement conjoncturelles. D'autres travaux sur cette question demeurent toutefois nécessaires afin d'apporter un éclairage plus précis sur la situation des entreprises québécoises, entre autres, selon leur taille.

Le niveau de participation à la formation est donc influencé par plusieurs facteurs. En plus de varier en fonction des caractéristiques des entreprises (p. ex. : généralement plus de formation dans les plus grandes entreprises ou dans certains secteurs économiques), le niveau de participation varie avec l'âge du travailleur, sa scolarité antérieure¹⁸, sa profession, son revenu et son ancienneté au sein de l'entreprise (Desjardins *et al.*, 2007; Bourdon, 2006; Paquette, 2005; Bélanger, Doray *et al.*, 2004; Peters, 2004; Statistique Canada et DRHC, 2001).

Ainsi, la probabilité de participer à des activités de développement des compétences augmenterait jusqu'au milieu de la vie active du salarié et diminuerait sensiblement par la suite. Les travailleurs avec un diplôme universitaire seraient quant à eux plus susceptibles de participer à la formation parrainée par l'employeur que les titulaires d'un diplôme d'études secondaires et que les employés moins qualifiés. Enfin, les cadres et les professionnels, les travailleurs mieux rémunérés

¹⁸ Il est généralement postulé que la scolarité initiale prépare les élèves à poursuivre leurs apprentissages une fois devenus adultes. Le fait de quitter prématurément le système scolaire peut avoir pour effet d'affaiblir cette capacité à continuer d'apprendre de façon formelle une fois au travail. Une plus forte scolarité constitue également un signal pour les employeurs que le travailleur possède un bon potentiel de réceptivité à la formation (Desjardins *et al.*, 2007; Bourdon, 2006).

et ceux qui ont le plus d'ancienneté dans l'entreprise auraient pour leur part un accès plus large à des activités de développement des compétences que les travailleurs manuels ou le personnel de vente.

Des catégories de travailleurs qui participent moins aux activités de développement des compétences

En revanche, des catégories entières de travailleurs n'auraient que peu accès à la formation. Les plus touchés seraient les employés faiblement qualifiés, peu scolarisés et souvent âgés d'au moins 45 ans (Desjardins *et al.*, 2007; Myers et de Broucker, 2006; Jackson, 2005; Lavoie *et al.*, 2004; Bélanger, Doray *et al.*, 2004; Statistique Canada et DRHC, 2001; Leckie *et al.*, 2001). Quelques études rapportent que, sur la base des caractéristiques des travailleurs et de leur emploi, le niveau de participation à la formation varie selon le statut marital, l'origine ethnique, le sexe, le taux de roulement, le statut d'emploi, le niveau d'éducation des parents et le milieu socioéconomique d'origine (Desjardins *et al.*, 2007; Bishop, 1997). Par ailleurs, même dans la grande entreprise française, l'accès à des activités de développement des compétences demeure inégalitaire : les travailleurs plus âgés et le personnel d'exécution (moins scolarisé) y ont moins accès (Frétigné, 2006). Au Québec, lorsque les entreprises investissent plus de 1 % de leur masse salariale, la discrimination dans la participation à la formation en fonction de la catégorie des employés tend à diminuer. La Loi n'influencerait donc pas l'accès à la formation puisque dans l'ensemble, les résultats obtenus ne sont guère différents de ceux observés ailleurs au Canada (Charest, 2006).

Selon Perez et Vero (2006), dans les entreprises où il n'y a pas d'estimation des besoins de formation, les travailleurs utilisent leurs capacités d'influence pour faire connaître leurs besoins en matière de formation. Ce processus nécessite donc des ressources personnelles, une situation qui défavorise les ouvriers ou les individus moins scolarisés et privilégie notamment les cadres et le personnel plus scolarisé.

Les travailleurs peu scolarisés ou peu qualifiés

Les travailleurs peu scolarisés sont souvent aussi peu qualifiés. Ils ont fréquemment le double handicap, du point de vue de l'accès à la formation liée à l'emploi et parrainée par l'employeur, d'appartenir à des catégories d'emploi dont les membres participent peu à ces activités (p. ex. : manœuvres non spécialisés, personnel de vente) et d'avoir un faible capital de scolarité initiale. Il est également possible qu'ils n'aient pas pu acquérir des compétences de base suffisantes (p. ex. lire, écrire, compter et utiliser un ordinateur) pour pouvoir accéder à de la formation plus spécifique à leur métier. De même, les salaires obtenus sont souvent faibles et l'écart va en s'accroissant avec les travailleurs hautement scolarisés (Desjardins *et al.*, 2007; Finnie et Meng, 2007; Bourdon, 2006; Myers et de Broucker, 2006; Saunders, 2006; Jackson, 2005).

La formation en milieu de travail « peut être un moyen de développer des compétences de base, comme les capacités de lecture et d'écriture » (Desjardins *et al.*, 2007 : 75). Or, il appert que les personnes qui auraient le plus besoin de ce type de formation ne sont pas au rendez-vous. Par ailleurs, il serait réducteur d'affirmer que les travailleurs peu qualifiés bénéficient systématiquement moins de formation que les plus qualifiés : Desjardins *et al.* (2007) rapporte en effet que le personnel de bureau peu qualifié est plus susceptible de participer à la formation que leurs collègues occupant des emplois manuels hautement qualifiés. Une des pistes d'explication est que le personnel de bureau peu qualifié doit utiliser plus fréquemment leurs compétences en lecture et en écriture que les travailleurs manuels très qualifiés. C'est donc dire que la maîtrise, même incomplète, des compétences de base semble jouer un rôle très important dans l'accès à la formation liée à l'emploi.

Aubin-Horth (2007) rapporte pour sa part les résultats d'entrevues menées auprès de quinze Québécoises et Québécois de 20 à 60 ans ne possédant pas de diplôme d'études secondaires et n'ayant participé à aucune formation structurée dans leur vie adulte; parmi eux, neuf étaient en emploi (pas nécessairement à temps plein). Elle cherchait notamment à identifier et à

décrire les obstacles à la participation à des activités structurées pour ce type d'adultes. Plusieurs obstacles (barrières institutionnelles, dispositionnelles, situationnelles et informationnelles) déjà mentionnés dans la littérature¹⁹ sont relevés : parmi ceux-ci, notons le lieu de formation trop éloigné, les coûts importants de la formation, les obligations familiales, les horaires de travail hebdomadaires trop lourds : globalement, plusieurs « manquent de temps ». La préoccupation constante d'assurer leur subsistance (et celle de leurs enfants, le cas échéant) et le manque de confiance en leurs capacités liée à des histoires scolaire et familiale difficile (p. ex. : taxage, victime de ridicule, violence conjugale, analphabétisme) conditionnent beaucoup leur décision de ne pas participer à des activités structurées de formation. Les personnes, se décrivant comme manuelles et ayant besoin de « bouger » pour apprendre, sont souvent conscientes de leurs limites en matière de compétences de base, ce qui les amène parfois à s'isoler ou à se reposer sur leur entourage immédiat. Cet état de « dépendance » les amène aussi à ne pas envisager une participation prochaine (ni même éventuelle, dans plusieurs cas) à une formation structurée.

Pourtant, Myers et Myles (2005) montrent qu'au Canada, les travailleurs moins scolarisés qui participent ont une probabilité plus grande de déclarer que leur activité de formation liée à l'emploi leur a permis d'accroître leur revenu, de changer d'emploi ou d'obtenir une promotion.

Enfin, à partir des données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994, Fortin et Parent (2005) montrent que, dans le cas de la participation à la formation touchant des compétences de base comme la littératie, les variables liées au genre, à la langue d'usage et à l'origine ethnique sont très significatives au Canada. La situation des francocanadiens en matière de participation s'apparenterait à certains égards à celle des Noirs américains qui sont des groupes qui tendent à peu participer. Certains travaux avancent que les travailleurs peu qualifiés ont davantage recours

¹⁹ Voir à ce sujet les recensions trouvées dans Bélanger, Doray et al. (2004) et Lowe et McMullen (1999).

à la formation informelle afin d'acquérir les compétences jugées nécessaires.

La formation informelle

Diverses analyses et enquêtes canadiennes et québécoises s'intéressent à la formation informelle en milieu de travail (Bourdon, 2006; Peters, 2004; Livingstone, 1999; Doray, 1999). Généralement, la formation informelle est présente dans les milieux de travail où la formation structurée est aussi présente. Dans le cadre de l'EIACA, Bourdon (2006) fait la distinction entre l'apprentissage informel actif (p. ex. : visites guidées, aller à des conférences, assister à des ateliers) et passif (p. ex. : apprendre au moyen de la télévision ou de l'ordinateur, lire des revues, observer ou obtenir des conseils d'une personne qui n'est pas un professeur, faire des essais) qui se situent tous deux toujours à l'extérieur d'un cours dit formel ou structuré. Ces activités informelles d'apprentissage visent l'acquisition de savoirs, d'habiletés ou de compétences, à l'instar de la formation structurée. Les activités informelles passives sont largement répandues. Chez les personnes en emploi, la participation à l'apprentissage informel actif est plus élevée que celle à la formation structurée. Ce sont chez les cadres que sont observés les plus grands écarts entre apprentissage informel actif et formation structurée (78 % contre 61 %). La participation plus fréquente des cadres à des congrès et colloques pourrait expliquer cette différence marquée. Pour leur part, chez les cols bleus, l'écart est beaucoup plus faible (39 % contre 36 %), ainsi que la participation générale à des activités de formation.

Les facteurs déclencheurs et les facteurs de dissuasion : persistance de la formation de type adaptatif

Dans leur analyse de l'engagement des entreprises dans les activités de formation, des chercheurs ont porté une attention particulière aux *éléments déclencheurs* de la formation et aux *facteurs qui dissuadent* les employeurs.

Les *éléments déclencheurs* ou les raisons qui justifient l'investissement des entreprises dans la formation sont multiples et leur examen laisse supposer que la formation en entreprise est souvent de type adaptatif ou réactif. Dans ce contexte, les

activités de formation sont associées aux changements technologiques immédiats : elles ne s'inscrivent pas dans une stratégie globale et planifiée d'entreprise et elles visent surtout l'adaptation immédiate du travailleur à son poste de travail.

Les raisons qui justifient davantage l'investissement des employeurs dans la formation sont l'adaptation du personnel au changement technologique et organisationnel, l'augmentation de la compétitivité des entreprises, l'obligation contractuelle et légale, les difficultés de recrutement du personnel, le rehaussement de la motivation du personnel, l'engagement des dirigeants, l'amélioration du climat de travail et la demande des travailleurs (Marchand *et al.*, 2007; Tremblay et De Sève, 2006; Foucher et Morin, 2006; McCracken et Winterton, 2006; MESSF, 2005a et 2005b; Leblanc, 2005; Fortin, 2005; Bélanger, Doray *et al.*, 2004; Leckie *et al.*, 2001; Blouin *et al.*, 2000; Henripin, 1998; Betcherman *et al.*, 1997; Baldwin et Johnson, 1995).

L'analyse *des motifs de dissuasion à l'investissement* offre pour sa part un potentiel intéressant dans l'adaptation des interventions en formation. Ces motifs peuvent être regroupés en quatre principales catégories (Sussman, 2002; Betcherman *et al.*, 1997) :

1. les *motifs classiques ou externes* (semblent exister davantage dans les PME que dans la grande entreprise p. ex. : maraudage, perte des travailleurs, coûts de la formation, manque de ressources);
2. les *facteurs liés à l'information* (la perception des dirigeants d'entreprise à l'endroit du rendement de la formation et le manque d'information sur les possibilités de formation);
3. les *obstacles liés à l'employé* (tout particulièrement à sa motivation);
4. les *autres facteurs* (les obstacles liés à la situation de l'emploi dans l'entreprise [p. ex. : existence de pénuries de main-d'œuvre ou de compétences, structure professionnelle dominée par l'emploi peu qualifié ou précaire], les obstacles liés aux attentes à l'égard de l'intervention gouvernementale et ceux qui sont rattachés au niveau d'imposition et au régime fiscal).

Toutefois, des travaux montrent que certains motifs de dissuasion à l'investissement, comme le maraudage, pourraient ne pas être aussi clairement observés dans la réalité que la littérature le laisse entendre (Lin et Tremblay, 2003; Leckie *et al.*, 2001).

Besoins de recherche

Peu d'informations sont disponibles à propos des facteurs qui ont un impact sur la participation des travailleurs à la formation en entreprise. Jusqu'ici, la majeure partie des recherches ont mis en relation plusieurs variables dans des modèles explicatifs sans chercher à déterminer les plus influentes au regard de la formation en entreprise.

Par ailleurs, il est important d'examiner en profondeur les raisons qui font en sorte que certaines catégories professionnelles semblent avoir moins accès à la formation liée à l'emploi et parrainée par l'employeur et, surtout, d'esquisser des pistes de solution qui permettront aux responsables de la formation et aux employés de participer à des activités de développement des compétences, et ce, en fonction de la taille des entreprises, de leur profession, de leur expérience et du secteur économique où ils œuvrent.

La nécessité d'un portrait plus complet et plus précis de la participation à la formation dans les entreprises du Québec

1.1 La recherche pourrait mesurer la quantité et la qualité de l'effort de formation consenti par les entreprises selon leur taille, qu'elles soient assujetties ou non à la Loi. Elle permettrait ainsi de parfaire les connaissances relatives à la participation de la formation, aux variations chronologiques telles que mesurées dans les enquêtes pancanadiennes, aux types d'activités et aux fournisseurs de formation, ainsi qu'à l'influence de la croissance de la taille des entreprises sur la participation à la formation. Des analyses comparatives interprovinciales ou internationales des niveaux d'investissement pourraient être menées.

1.2 Il s'agirait également de mesurer le taux d'accès des employés par catégories ainsi que le taux de partici-

pation des employeurs, leur niveau d'investissement financier et l'évolution de cet effort d'investissement. Il serait pertinent de mener des enquêtes visant à établir des portraits d'entreprises (assujetties et non assujetties) qui financent ou pas la formation à la hauteur de l'objectif de 1% de la masse salariale afin de qualifier plus finement l'évolution de l'investissement en formation des entreprises depuis l'entrée en vigueur de la Loi.

- 1.3 Pour les entreprises qui ne sont plus assujetties depuis janvier 2004, il serait intéressant d'examiner si elles ont modifié leurs programmes de formation et d'étudier leur comportement face à la participation à la formation. Quelles caractéristiques différencient celles qui continuent à former de celles qui ne forment plus ou plus autant leur personnel?
2. Dans le cas des entreprises assujetties, quelles sont leurs attitudes et opinions vis-à-vis des dimensions de la Loi telles que le développement et la reconnaissance des compétences, le développement d'une culture de formation, la diminution des disparités d'accès à la formation des différentes catégories de personnel? Existe-t-il des différences dans le cas où les entreprises sont non assujetties? La recherche pourrait notamment s'intéresser aux particularités des très petites, petites et moyennes entreprises (masse salariale inférieure à 1 000 000 \$) et aux actions à privilégier afin que toutes les catégories d'emploi puissent avoir accès à des activités de formation pertinentes qui accroissent leurs compétences.
3. En plus d'être invités à mettre en évidence les motifs dominants de l'investissement ou du sous-investissement des employeurs en matière de formation, les chercheurs pourraient entreprendre des travaux permettant d'identifier les stratégies alternatives de développement des ressources humaines que les employeurs privilégient afin de combler leurs besoins de main-d'œuvre et d'assurer le développement de leur entreprise.

4. Une étude spécifique pourrait investiguer les raisons pour lesquelles des entreprises assujetties ou non ne font aucune formation et identifier les motivations et les croyances qui les distinguent.
5. L'analyse des motifs de dissuasion à l'investissement offrirait en théorie un potentiel intéressant afin d'adapter les interventions en formation dans les entreprises. À quel point ces motifs sont-ils présents au sein des entreprises québécoises? Comment les acteurs impliqués dans la formation des travailleurs peuvent-ils intervenir, en partenariat, auprès des entreprises chez qui de tels motifs seraient recensés?

Les facteurs explicatifs de la participation et de la non-participation des employés dans les entreprises assujetties ou non

- 6.1 Les recherches pourraient mettre en évidence les inégalités d'accès à la formation en documentant les caractéristiques des travailleurs qui reçoivent de la formation de ceux qui n'en bénéficient pas et ensuite, identifier les raisons à l'origine de cette situation. Elles pourraient aussi porter une attention particulière sur la situation de certaines catégories professionnelles qui reçoivent peu de formation.
- 6.2 Quant aux facteurs de participation et de non-participation des employés, la priorité pourrait être accordée à dégager les motifs déterminant ce choix pour différentes catégories de travailleurs tout en identifiant les caractéristiques des entreprises les employant. Des études interprovinciales pourraient s'avérer éclairantes.
- 6.3 Une recension des écrits relevant les politiques et programmes de formation élaborés à l'intention des travailleurs peu scolarisés, peu qualifiés et à statut précaire – notamment ceux qui présentent des lacunes en matière de compétences de base – serait nécessaire. De même, il serait important de relever les évaluations associées aux initiatives identifiées précédemment. L'examen de la situation des travailleurs peu qualifiés ou peu scolarisés et des travailleurs à statut précaire (selon l'âge, le sexe, le secteur économique,

etc.) en matière de participation à la formation liée à l'emploi (actuel ou futur) au Québec devrait être fait.

- 6.4 Il faudrait mettre en perspective les difficultés d'adaptation aux nouvelles exigences du marché du travail et favoriser le développement et la promotion de services adaptés aux besoins des travailleurs peu qualifiés, peu scolarisés ou à statut précaire. De même, il s'agirait de mieux connaître les difficultés des entreprises liées à une formation de base insuffisante des employés et la position des employeurs face à cette question.
- 6.5 Quels sont les moyens mis de l'avant par les entreprises pour former les travailleurs possédant un horaire de travail atypique, de faibles compétences de base ou appartenant à de très petites entreprises? Quels partenariats ont-elles dû établir, le cas échéant?

- 7.1 Comment détecter la formation informelle dans les entreprises québécoises? Certains secteurs ont-ils davantage recours à la formation informelle que d'autres? Serait-il souhaitable de la formaliser pour qu'un plus grand nombre de travailleurs en bénéficie? Si oui, comment? Si non, pourquoi? Des études de cas en entreprise pourraient être éclairantes.

- 7.2 La formation informelle remplace-t-elle la formation structurée dans les très petites, petites et moyennes entreprises? Si oui, est-ce avantageux pour les entreprises et pour les travailleurs? Si non, quel est l'apport spécifique de la formation informelle à l'accroissement des compétences de la main-d'œuvre au sein des entreprises québécoises?

L'apport de l'approche sectorielle dans l'appréciation des effets de la Loi sur la participation à la formation parrainée par l'employeur

- 8.1 Des études effectuées dans une perspective sectorielle pourraient permettre de comprendre les effets de la Loi sur le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, et de dégager les éléments susceptibles d'adapter les modalités d'application de la Loi aux

particularités des secteurs. La priorité pourrait aussi être accordée aux secteurs qui semblent avoir plus de difficultés à faire de la formation dans le cadre de la Loi. Des comparaisons pourraient être effectuées à l'intérieur des secteurs entre des entreprises qui parviennent à investir en formation et d'autres qui n'y parviennent pas. Des recherches traitant de secteurs économiques différents et desservis par des comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) pourraient être effectuées.

8.2 Il faudrait vérifier si les difficultés liées à l'investissement dans la formation de la main-d'œuvre au Québec sont plus d'ordre sectoriel que ce que les études quantitatives laissent entrevoir. Certains CSMO ont-ils expérimenté des formules intéressantes au chapitre du soutien aux plus petites entreprises que d'autres pourraient explorer?

BIBLIOGRAPHIE

AUBIN-HORTH, Shanoussa (2007). *Les obstacles à la participation à des activités de formation structurées selon des adultes qui n'ont pas de diplôme d'études du secondaire*. Rimouski, UQAR et Montréal, UQAM, Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, sous la direction de J.-Y. Lévesque et de N. Lavoie (codirectrice), janvier, 222 p.

BALDWIN, John R. et JOHNSON, Joanne (1995). *Développement du capital humain et innovation : La formation dans les petites et moyennes entreprises*. Ottawa, Statistique Canada, Division des études micro-économiques, 44 p.

BÉLANGER, Paul, DORAY, Pierre, LABONTÉ, Anik et LEVESQUE, Mireille (2004). *Les adultes en formation : les logiques de participation*. Huit fascicules dans un coffret. Montréal, UQAM, CIRST et CIRDEP et Québec, Gouvernement du Québec, MESS.

http://emploiuebec.net/francais/complements/publications_etudes.asp?categorie=1006104 [consulté en mai 2007]

BÉLANGER, Paul, LEGAULT, Ginette, BEAUPRÉ, Daniel, VOYER, Brigitte et TROTTIER, Mélanie (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : recension des écrits, des pratiques et des enjeux*. Rapport de recherche pré-

senté au PSRA du FNFMO. Montréal, UQAM, CIRDEP-CGC, 108 p.

BÉLANGER, Paul et VOYER, Brigitte (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*. Montréal, UQAM et CIRDEP, mai, 106 p.

BELZIL, Christian et HANSEN, Jorgen (2006). *The Determinants of Training Opportunities : Effects on Human Capital and Firm Characteristics*. Ottawa, Ressources humaines et Développement social Canada, Industrie Canada et Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Initiative de recherche sur les compétences, WP 2006 B-10, 40 p.

BENTABET, Elyes et TROUVÉ, Philippe (1996). « Les très petites entreprises. Pratiques et représentations de la formation continue », *Bref*, CEREQ, n° 123, 4 p.

BENTABET, Elyes, MARION, Isabelle et Zygmunt, Christian (1999). « La formation professionnelle continue financée par les entreprises », *Documents*, CEREQ, n° 143, 84 p.

BÉRUBÉ, Michel (2000). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. La formation professionnelle continue au Québec : historique, enjeux, réglementation*. Québec, Gouvernement du Québec, MSS, Direction des politiques de main-d'œuvre, 43 p.

BETCHERMAN, Gordon, McMULLEN, Kathryn et LECKIE, Norm (1997). *Developing Skills in the Canadian Workplace : The Results of the Ekos Workplace Training Survey*. Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 152 p.

BISHOP, John H. (1997). « What we Know About Employer-provided Training: A Review of the Literature », *Research in Labour Economics*, vol. 16, pp. 19-87.

BLOUIN, Carole, LAPIERRE, Ghislaine, LAPIERRE, Roger et PRONOVOST, Danielle (2000). *Évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre - Résultats des entrevues, volet qualitatif*. Québec, Gouvernement du Québec, MSS, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, 158 p.

BOURDON, Sylvain (2006). « Formation, apprentissage et compétences en littératie ». Dans : F. Bernèche et B. Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête interna-*

- tionale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes. Québec, Institut de la statistique du Québec, chapitre 5, p. 143-171.
- CEDEFOP (1986). *Problèmes de la formation professionnelle dans les petites et moyennes entreprises*. Rapport de séminaire. Berlin, CEDEFOP, 293 p.
- CHAREST, Jean (2006). *Mémoire présenté à la Commission de l'économie et du travail sur le Rapport quinquennal de mise en œuvre de la loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre*. Québec, Université de Montréal, CRIMT, 13 p.
- CONFÉDÉRATION DES SYNDICATS NATIONAUX (2001). *La formation continue de la main-d'œuvre dans les milieux de travail. État de la situation suite à l'application de la Loi 90, Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. Une enquête auprès des syndicats affiliés à la CSN*. Montréal, CSN, 83 p.
- DESJARDINS, Richard, RUBENSON, Kjell ET MILANA, Marcella (2007). *Accès inégal à la formation pour adultes : perspectives internationales*. Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, 136 p.
- DORAY, Pierre (1999). « La participation à la formation en entreprise au Canada : quelques éléments d'analyse », *Formation-Emploi*, n° 66, pp. 21-38.
- DORAY, Pierre et BÉLANGER, Paul (2006). *Mémoire présenté à la Commission de l'économie et du travail sur le Rapport quinquennal de mise en œuvre de la loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre*. Montréal, UQAM, CIRST et CIRDEP, 16 p.
- EMPLOI-QUÉBEC (2005a). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, Rapport quinquennal 2000-2005*. Québec, Gouvernement du Québec, 150 p.
- EMPLOI-QUÉBEC (2005b). *Bilan quantitatif sur la participation des employeurs à la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre en vertu de l'article 3 - année civile 2003*. Québec, Gouvernement du Québec, 30 p.
- EMPLOI-QUÉBEC (2000). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, Rapport quinquennal sur la mise en œuvre 1995-2000*. Québec, Gouvernement du Québec, 43 p.
- FINNIE, Ross et MENG, Ronald (2007). « Littératie et employabilité ». *Perspective*. Ottawa, Statistique Canada, cat. no. 75-001, mars, p. 5-14.
- FORTIN, Nicole et PARENT, Daniel (2005). *The Training Divide: A Canada-US Comparison of Employee Training*. Ottawa, Ressources humaines et Développement social Canada, Industrie Canada et Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Initiative de recherche sur les compétences, 30 p. [+ annexes].
- FORTIN, Pierre (2005). « De la productivité au bien-être : miser sur les compétences de base ». *Observateur international de la productivité*, no.11, automne, p. 3-6.
- FOUCHER, Roland et MORIN, Denis (2006). *Les effets de l'orientation stratégique des pratiques de GRH et des croyances concernant la formation sur les pratiques de formation du personnel dans des PME québécoises*. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, UQAM, 179 p.
- FRAZIS, Harley, GITTLEMAN, Maury et JOYCE, Mary (1998). *Determinants of Training: An Analysis Using Both Employer and Employee Characteristics*. Washington, Bureau of Labor Statistics, 41 p.
- FRÉTIGNÉ, Cédric (2006). « Résultats d'une consultation sur la formation dans une grande entreprise ». *Actualité de la formation permanente*, no. 200, janvier-février, p. 74-78.
- GAGNON, Lucie (2005). *Une analyse multiniveau des facteurs en présence dans l'accès des employés à la formation en milieu de travail*. Montréal, UQAM, Département de sociologie, mémoire de maîtrise sous la direction de P. Doray, 95 p.
- GAGNON, Lucie et DORAY, Pierre (2005). *Corporate Training and the Knowledge Society: A Re-examination of Factors Influencing Participation*. Montréal, UQAM, CIRST, 25 p.
- GÉHIN, Jean-Paul (1986). « La formation continue dans les petites et moyennes entreprises : spécificités et paradoxes », *Formation-Emploi*, La Documentation française, n° 16, pp. 77-91.
- GOLDENBERG, Mark (2006). *Investissements des employeurs dans l'apprentissage en milieu de travail au Canada*. Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politique publique pour le Conseil canadien sur l'apprentissage, septembre, 67 p.
- GRÉGOIRE, Réginald et DEMERS, Marielle (2003). *Des adultes à former pour et par*

- une entreprise rénovée – Une analyse de trois volumes sur la formation de base des adultes publiés sous l'égide de la Fondation pour l'alphabétisation. Réginald Grégoire Inc. Fondation pour l'alphabétisation, coll. Collectif, 103 p.
- HART, Sylvie ann, GAMACHE, Martin et LEJEUNE, Michel (2005). *La formalisation des pratiques de formation dans les petites et moyennes entreprises manufacturières québécoises*. Sous la direction de F. Lesemann. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, INRS-UCS, 212 p.
- HENRIPIN, Marthe (1998). *La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé*. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, coll. Études et Recherches, 278 p.
- JACKSON, Andrew (2005). *Productivité et constitution d'un capital humain dans le « tiers inférieur »*. [Ottawa], Congrès du travail du Canada, rapport de recherche n° 38, 18 p.
- KAPSALIS, Constantine (1997). *Formation des employés : une perspective internationale*. Ottawa, Statistique Canada, 58 p.
- L'HEUREUX, Marie-Nicole et VALOIS, Jonathan (2000). *La culture de formation continue dans les entreprises de l'économie sociale et de l'action communautaire. Cinq ans après l'adoption de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*. Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, 62 p.
- LABRIE, Yanick et MONTMARQUETTE, Claude (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail*. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, CIRANO, 76 p.
- LEBLANC, Jacques (2005). *La formation : un facteur décisif dans le rendement de l'entreprise*. Montréal, Conseil du Patronat du Québec, 21 p.
- LECKIE, Norm, LÉONARD, André, TURCOTTE, Julie et WALLACE, David (2001). *Pratiques de ressources humaines : perspectives des employeurs et des employés*. Ottawa, Statistique Canada et DRHC, 89 p.
- LÉONARD, André (2001). *Pourquoi le taux de participation à la formation liée à l'emploi a-t-il baissé durant les années 1990 au Canada? Ottawa, DRHC, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, 43 p.*
- LESEMANN, Frédéric et GAMACHE, Martin (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : un regard sociologique*. Avec la collaboration de Jean-Luc Bédard. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, INRS-UCS, 107 p.
- LIN, Zhengxi et TREMBLAY, Jean-François (2003). *Employer-Supported Training in Canada : Policy-Research Key Knowledge Gaps and Issues*. Ottawa, Ressources humaines et Développement social Canada, Industrie Canada et Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Initiative de recherche sur les compétences, WP 2003 B-01, 30 p.
- LIVINGSTONE, David 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, no. 2, p. 49-72.
- LOWE, Graham et McMULLEN, Kathryn (1999). *Barriers and Incentives to Training*. Ottawa, Conseil consultatif des sciences et de la technologie, no.15, juin, 34 p.
- MARCHAND, Louise, LAUZON, Nancy et PÉRÈS, Laetitia (2007). *Formalisation et transmission des savoirs tacites des travailleurs d'expérience et formation par les TIC*. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Longueuil, Université de Sherbrooke, 177 p.
- McCRACKEN, Martin et WINTERTON, Jonathan (2006). « What about the Managers? Contradictions between Lifelong Learning and Management Development », *International Journal of Training and Development*, vol. 10, n° 1, pp. 55-66.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002a). *Apprendre tout au long de la vie. Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec, Gouvernement du Québec, 40 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002b). *Apprendre tout au long de la vie. Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec, Gouvernement du Québec, 43 p.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2002). *Évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1%) – Rapport d'enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi*. Québec, Gouvernement du Québec, 184 p.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005a).

- L'évaluation de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1%) - Rapport de la deuxième enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi.* Québec, Gouvernement du Québec, 168 p.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005b). *L'évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1%) - Rapport d'enquête auprès des employés.* Québec, Gouvernement du Québec, 104 p.
- MYERS, Karen et de BROUCKER, Patrice (2006). *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada.* Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, W34, juin.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005c). *Briller parmi les meilleurs - L'emploi : passeport pour l'avenir - Orientations stratégiques du Plan gouvernemental pour l'emploi.* Québec, Gouvernement du Québec, 89 p.
http://www.briller.gouv.qc.ca/publications_briller.htm [consulté en mai 2007]
- MYERS, Karen et MYLES, John (2005). *Self-assessed Returns to Adult Education : Lifelong Learning and the Educationally Disadvantaged.* Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Rapport W35, décembre, 40 p.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2005). *Perspectives de l'OCDE sur les PME et l'entrepreneuriat - Édition 2005.* Paris, OCDE, 450 p.
- PAQUETTE, Éric (2005). *L'éducation et la formation des adultes au Québec et au Canada : Une analyse comparative.* Montréal, UQAM, Département de sciences économiques, Mémoire de maîtrise sous la direction de C. Lemelin, août, 96 p.
- PEREZ, Coralie et VERO, Josiane (2006). « L'accès à la formation en entreprise au regard des modes de gestion de la main-d'œuvre ». *Travail et emploi*, La documentation française, n° 107, pp. 59-71.
- PETERS, Valerie (2004). *Travail et formation, premiers résultats de l'EEFA.* Ottawa, Statistique Canada, catalogue 81-595-MIF2004015, 63 p.
- RUBENSON, Kjell (2001). *Mesure des motivations et des obstacles dans le cadre de l'EEFA : examen critique.* Ottawa, DRHC, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, 40 p.
- SAUNDERS, Ron (2006). *Risques et possibilités : À la recherche d'options pour les travailleurs vulnérables.* Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 86 p.
- SECRETARIAT DE LA COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL (2004). *Le cadre général de développement et de reconnaissance des compétences.* Montréal, CPMT, 8 p.
- SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DE DÉVELOPPEMENT DE LA MAIN-D'ŒUVRE (SQDM) (1995). *Se prendre en main. Politique d'intervention sectorielle.* Montréal, SQDM, 26 octobre, 10 p.
- STATISTIQUE CANADA et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES DU CANADA (2001). *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada - Apprentissage et réussite.* Ottawa, Statistique Canada, catalogue 81-586, 104 p.
- SUSSMAN, Deborah (2002). « Obstacles à la formation liée à l'emploi », *Perspective du marché du travail*, vol.14, n° 2, pp. 24-32.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle et DE SÈVE, Monique (2006). *Rapport de recherche final sur les obstacles à la formation dans les petites et moyennes entreprises : une comparaison de divers types de formation dans les secteurs du commerce de détail, du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration.* Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, UQAM, 227 p.
- TURCOTTE, Julie, LÉONARD, André et MONTMARQUETTE, Claude (2003). *Nouveaux résultats sur les déterminants de la formation dans les emplacements canadiens.* Ottawa, Statistique Canada et DRHC, cat. 71-585-MIF2003005, 98 p.

5. LES TRAVAILLEURS DE 45 ANS ET PLUS ET LA FORMATION LIÉE À L'EMPLOI

État de situation

La Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre a pour objectif « d'améliorer la qualification de la main-d'œuvre » (article 1). Pour atteindre cet objectif, il importe que toutes les catégories de main-d'œuvre aient accès à la formation, y compris les travailleurs de 45 ans et plus, d'autant plus que ces travailleurs occupent déjà une part substantielle de la population active et que cette part est appelée à s'accroître. Depuis 2004, les personnes de 45 à 64 ans composent environ 40 % de la population d'âge actif (Hamel, 2005). Cette proportion continuera d'augmenter pour atteindre 44 % en 2010 (DRHC et Statistique Canada, 2001). Dès 2007, les sortants potentiels du marché du travail (les 55 à 64 ans) seront plus nombreux que les entrants potentiels (les 15 à 24 ans), ce qui constitue un précédent historique au Québec (Hamel, 2005).

La hausse de la participation des travailleurs plus âgés est bel et bien amorcée. On remarque que le taux d'activité des personnes de 55 à 64 ans s'est de nouveau mis à croître depuis 1997, alors qu'il décroissait depuis deux décennies. Plusieurs facteurs permettent de croire que cette progression se poursuivra : une main-d'œuvre vieillissante de plus en plus scolarisée (un haut niveau de scolarité tend à maintenir actif plus longtemps sur le marché du travail), le remplacement de cohortes de femmes plus âgées et moins actives par des plus actives ainsi que l'augmentation de l'espérance de vie (Baril, 2004). Malgré sa hausse, le taux d'activité des Québécois (51,2 %) de 55 à 64 ans était de trois points de pourcentage de moins que la moyenne des pays de l'OCDE (Grenier, 2006).

Dans un contexte où plusieurs acteurs du marché du travail s'interrogent sur l'impact du vieillissement de la main-d'œuvre sur la productivité des entreprises (Lagacé, Tourville et Robin-Brisebois, 2005), certains ont cherché à démontrer l'importance grandissante de se placer dans une perspective de gestion prévisionnelle de la main-d'œuvre, en développant notamment des occasions

d'apprentissage tout au long de la carrière. Ce développement commande en quelque sorte une redéfinition des pratiques de gestion des ressources humaines, sachant toutefois qu'« une bonne pratique (de GRH) n'a pas à être nécessairement orientée exclusivement vers les travailleurs âgés; il peut s'agir d'une stratégie générale de gestion de la main-d'œuvre profitant à l'ensemble de la main-d'œuvre et, de surcroît, à la main-d'œuvre âgée » (D'Amours et Lesemann, 1999).

La formation continue est ainsi vue par plusieurs acteurs du marché du travail comme l'une des solutions pour favoriser la participation au marché du travail des personnes de 45 ans et plus. Le manque de formation constitue, du point de vue des employeurs, le principal obstacle au réemploi de ces travailleurs (Groupe de travail du FMMT, 2001), d'où l'intérêt de la formation continue pour prolonger leur vie active, prévenir leur retrait prématuré et leur donner un passeport pour un nouvel emploi dans l'éventualité d'une mise à pied, surtout que l'on sait que le chômage de longue durée touche davantage les travailleurs plus âgés (Grenier, 2006).

Dans un marché du travail privilégiant certaines qualités dont la flexibilité et les capacités d'adaptation des employés, la présence proportionnellement accrue des employés plus âgés sur les lieux de travail pose naturellement diverses questions quant à leur réaction face à des activités de formation qui risquent de se multiplier à l'avenir. Quelles sont les conditions favorables pouvant soutenir les efforts de formation et aider à maintenir en emploi ces travailleurs de 45 ans et plus? Comment procéder pour maintenir et accroître leur expertise et leurs compétences, par exemple au chapitre des technologies de l'information? Quels mécanismes feront que l'expertise acquise au cours de leur carrière profite à l'entreprise, même après leur départ?

La participation des travailleurs de 45 ans et plus à des activités de formation et leurs besoins en matière de formation

Plusieurs sources d'information permettent de constater que la participation à des activités de formation diminue graduellement avec l'âge, et radicalement pour les travailleurs de 55 ans ou plus (Underhill, 2006; Bélanger, Doray *et al.*, 2004; Peters, 2004; DRHC et Statistique Canada, 2001). Alors que 41 % des travailleurs âgés de 25 à 34 ans suivaient une formation en cours d'emploi, seulement 22,9 % des travailleurs de 55 à 64 ans faisait de même (Underhill, 2006). Toutefois, quelques améliorations sont notables. En effet, l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes dénote une hausse du taux de participation à la formation en cours d'emploi des personnes âgées de 55 à 64 ans, passant de 15 % à 23 % de 1997 à 2002 et le temps moyen de 43 à 88 heures par an (CCA, 2006). Cette progression se poursuivra-t-elle dans les prochaines années? D'ici là, des efforts doivent toujours être investis pour diminuer l'écart entre la participation à la formation des travailleurs plus âgés et celle de leurs collègues plus jeunes.

Comme pour l'ensemble des travailleurs, il existe des obstacles et des leviers à la participation à des activités de formation des travailleurs de 45 ans et plus. L'âge en lui-même constitue un obstacle important qui sans pour autant être le seul a une influence sur la participation à des activités de formation. Il convient, par conséquent, de le situer dans un contexte plus général où maints facteurs contribuent à faire varier la participation des travailleurs de 45 ans et plus à des activités de formation. Celle-ci serait par exemple davantage l'affaire de ceux et celles qui possèdent un bon niveau de scolarité et d'excellentes compétences sans être soumis aux aléas d'un emploi précaire (DRHC et Statistique Canada, 2001). Parmi d'autres facteurs ayant une incidence sur la participation, l'on peut nommer la taille et le secteur d'activité de l'entreprise, l'organisation du travail, la présence ou non d'un syndicat, la catégorie professionnelle, les incitations financières à une retraite anticipée, etc. Malgré cela, l'âge est un facteur important et il s'avère pertinent, à cet égard, de distinguer la catégorie des 45-54 ans de celle

des 55 ans et plus (D'Amours et Lesemann, 2005).

Par ailleurs, les besoins en matière de formation de ces travailleurs semblent différents. En effet, « les travailleurs plus âgés sont plus susceptibles que les plus jeunes de suivre une formation en mathématiques, en informatique et en sciences de l'information (19 % contre 13 %), ce qui indique peut-être leur plus grand besoin de mettre à jour leurs compétences en informatique » (Underhill, 2006 : 23). Par ailleurs, des données laissent croire que les transformations du marché du travail touchent cette catégorie de travailleurs d'une façon particulière. Par exemple, une étude française d'Ananian et Aubert (2006) a mis au jour que l'innovation aggrave l'obsolescence des qualifications des employés seniors, ce qui aurait un effet négatif sur l'emploi de cette catégorie de travailleurs. En contrepartie, ils ont découvert que certains changements organisationnels comme la décentralisation des pouvoirs décisionnels et l'ouverture à l'international leur étaient favorables sur le plan de l'emploi puisque cela demande des salariés expérimentés. L'adaptation des travailleurs plus âgés à ces changements commande-t-elle des stratégies de formation différentes? Met-elle au jour des besoins de formation particuliers? Il serait intéressant d'explorer cette problématique.

Dans un contexte où les compétences devront évoluer toujours plus rapidement, il est impératif de lever les obstacles à la formation des travailleurs de 45 ans et plus. L'argument d'une durée de carrière réduite, comme justificatif du non-investissement en formation, perd de sa pertinence (Kiekens et De Coninck, 2000) à un moment où il est question de relever l'âge de la retraite dans plusieurs pays occidentaux. Aussi, les travailleurs de 45 ans et plus seraient moins susceptibles de changer d'emploi que les plus jeunes, ce qui appuie la pertinence d'investir dans leurs compétences (McMullin et Cooke, 2004).

Au-delà des facteurs environnementaux, du milieu et du type de travail et des caractéristiques des individus, il existe des conceptions et des perceptions susceptibles de faire obstacle à la participation des travailleurs de 45 ans et plus à des activités de formation.

Les dispositions à la formation réelles et perçues des travailleurs de 45 ans et plus

L'idée selon laquelle les travailleurs de 45 ans et plus ont des dispositions moindres à apprendre est fort répandue parmi les décideurs d'entreprise. Elle serait encore largement présente chez les directeurs du personnel (Kiekens et De Coninck, 2000; Gauthier et Lechaume, 2004). Par ailleurs, les employeurs offriraient relativement peu d'activités de formation à ces employés car ils percevraient des résistances chez ces derniers, en plus d'envisager la durée limitée de leur carrière dans l'entreprise. Dans ce contexte, les travailleurs de 45 ans et plus sont plus souvent victimes de licenciement, munis de compétences non officiellement reconnues et pas toujours transférables dans un autre milieu de travail.

Les réticences des employeurs sont, au moins en partie, relayées – effet de cause ou de conséquence? – par les comportements de travailleurs de 45 ans et plus qui mettent en œuvre eux-mêmes des processus d'autoexclusion vis-à-vis de la formation (Gauthier et Lechaume, 2004). Ce phénomène s'observe d'autant plus que ces travailleurs sont régulièrement peu scolarisés au départ. Dans ce cas, les préjugés seraient plus grands à l'égard de la formation – chez les plus âgés dans cette situation, l'éducation et la formation ne sont pas nécessairement valorisées – et l'échec serait prémédité dans la mesure où les pratiques de formation ont tendance à favoriser des modes scolaires d'apprentissage. Or, il appert que les travailleurs âgés s'adaptent mieux à la formation pratique qu'à la formation théorique (Gaudart, 2003 cité dans Riffaud, 2007).

Les stéréotypes négatifs dont les employeurs et les employés sont captifs se traduisent « par une absence d'investissement de l'employeur dans la formation des employés plus âgés, et partant, dans une incitation à la retraite » (Chéné et Painchaud, 1986 : 73). Cependant, les travailleurs sont tout à fait en mesure de vaincre leur résistance à s'engager dans de nouveaux apprentissages à la condition que les employeurs et les employés eux-mêmes reviennent sur ces stéréotypes vis-à-vis des travailleurs plus âgés. Surmonter une telle résistance

devrait pouvoir favoriser les démarches de formation.

Ainsi, les résistances au changement seraient relativement aisées à contrer dans la mesure où une relation de confiance existe entre l'employeur et ses employés. La conviction des travailleurs de leur aptitude à apprendre résulte tout particulièrement de leurs expériences antérieures de formation et du soutien, de la confiance en leurs capacités d'apprentissage, de la part des supérieurs et des formateurs. Il semble clair aussi que des « conditions d'apprentissage propices favorisent la disposition à apprendre » (Kiekens et De Coninck, 2000 : 13). Ces conditions concernent notamment les bénéfices escomptés de la formation en matière « d'augmentation de salaire, d'utilité et d'applicabilité dans le travail, de sécurité d'emploi et de perspectives de carrière ». En outre, « la disposition à se former » semble « fortement associée à l'aptitude et à la flexibilité dans d'autres domaines » (p. 14). Ces mêmes auteurs concluent que les personnes sont « mieux disposées à s'investir personnellement lorsqu'elles ont davantage de contrôle sur leur avenir ».

En lien avec les dispositions à apprendre se trouvent les capacités d'apprentissage.

Les capacités d'apprentissage réelles et perçues des travailleurs de 45 ans et plus

Une autre idée véhiculée sur les personnes en emploi de 45 ans et plus porte sur leurs faibles capacités à apprendre et les difficultés qu'elles sont susceptibles d'éprouver lors d'apprentissages, comparativement à leurs collègues plus jeunes. Pourtant, l'aptitude à apprendre ne disparaît pas si elle est maintenue à l'aide de situations d'apprentissage récurrentes, tout au long de la vie professionnelle (Kiekens et De Coninck, 2000). Il est d'ailleurs admis qu'avancer en âge ne pose pas problème lorsqu'il s'agit d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences, en autant que certaines conditions sociales et pédagogiques soient présentes (Cailloux-Teiger, 1990; Teiger, 1989).

Il s'avère donc nécessaire de développer des modèles de formation prenant en considération certaines caractéristiques des processus d'apprentissage des

travailleurs plus âgés, notamment leur réaction moins rapide à l'apprentissage et le fait qu'ils disposent « d'une forme d'intelligence différente de celle des jeunes adultes » (Kiekens et De Coninck, 2000). L'aptitude des travailleurs de 45 ans et plus à apprendre se trouvera d'autant plus renforcée qu'ils seront convaincus de leurs capacités d'apprentissage (MESSF, 2004).

Si les capacités physiques diminuent avec l'âge, en revanche les capacités sociales et mentales, notamment la capacité de résistance mentale, la capacité à relativiser, la réflexion avant l'action, la créativité, le sens des responsabilités et les relations sociales, ont tendance à se renforcer (Kiekens et De Coninck, 2000). Il « ne manque pas d'exemples pour démontrer que le rendement au travail des employés plus âgés est équivalent sinon supérieur à celui des plus jeunes » (Chéné et Painchaud, 1986 : 74). Il faut donc qu'employeurs et travailleurs soient convaincus des avantages qu'apporte la participation à des activités d'acquisition de compétences.

Les bénéfices réels et perçus de la formation à l'égard des travailleurs de 45 ans et plus

Les bénéfices de la formation pour les travailleurs sont aisément démontrables et peuvent se manifester de diverses manières : augmentations de salaire, utilité et applicabilité dans le travail, sécurité d'emploi, perspectives de carrière.

Pour les travailleurs de 45 ans et plus, l'accès à des activités de formation continue, adaptées à leur situation, semble atténuer leur perception négative des changements technologiques et favoriser leur maintien, voire leur progression dans l'entreprise. C'est ce qui amène à penser que « seule une politique de formation continue, massive, diversifiée en fonction des âges et des qualifications, et fortement articulée aux exigences des nouvelles technologies et des nouveaux modes d'organisation du travail, peut atténuer les risques d'exclusion de l'emploi avec l'avancement en âge » (Guillemard, 1991).

Alors que la documentation semble majoritairement mettre en valeur les bénéfices de la formation à l'égard des travailleurs

de 45 ans et plus, la participation à des activités de formation diminue largement avec l'avancement en âge. En effet, du point de vue de cette catégorie de travailleurs, il semble que les avantages professionnels liés à la formation et perceptibles sur le plan de la carrière ou du salaire deviennent moins évidents. Peut-être plus que chez les travailleurs plus jeunes, il apparaît nécessaire que les travailleurs de 45 ans et plus perçoivent les bénéfices potentiels de la formation pour dépasser les résistances, et ce, même dans le cas de ceux qui sont davantage susceptibles par leurs caractéristiques de participer à des activités de formation (MESSF, 2004).

Les employeurs, pour leur part, semblent éprouver autant de problèmes que d'hésitations à recourir à la formation pour cette catégorie de la main-d'œuvre, notamment parce qu'ils n'en voient pas les bénéfices ou qu'ils ont de la difficulté à développer des pratiques spécifiques dirigées vers celle-ci. En fait, un sondage fait pour le compte de la RRQ et du CPQ en 2001 auprès des entreprises membres de cette dernière organisation révèle que « une très faible proportion d'entreprises disent être très bien préparées (1 %) ou assez bien préparées (13 %) à affronter le vieillissement de la main-d'œuvre. En fait, plus de huit répondants sur dix (85 %) affirment être peu ou pas du tout préparés à cette réalité » (CROP, 2001 : 9) En France, l'étude de Guillemard (1994) fait écho à ces résultats. Malgré les discours officiels souvent positifs tenus par les employeurs à l'égard des travailleurs de 45 ans et plus, notamment en ce qui concerne leur expérience (Lagacé, Tourville et Robin-Brisebois, 2005), il existe un certain nombre de préjugés sur la disposition et les capacités des travailleurs de 45 ans et plus à apprendre. Par ailleurs, l'évaluation des Projets pilotes à l'intention des travailleurs âgés (PPTA) confirme qu'il faut intensifier, auprès des employeurs, les efforts de promotion de la formation comme moyen d'acquisition ou de maintien de compétences pour les travailleurs de 55 ans et plus (MESSF, 2004).

La reconnaissance de leurs compétences pourrait aussi contribuer à mieux concrétiser la valeur de la contribution des travailleurs d'expérience au monde du travail, tant dans la production de biens ou de services que dans le domaine du transfert de leur expertise.

La reconnaissance des compétences des travailleurs de 45 ans et plus et le transfert d'expertise

Il serait pertinent de développer des stratégies mettant en valeur les bénéfices de la formation ainsi que des stratégies d'investissement dans l'amélioration et la reconnaissance des compétences. Ceci permettrait aux travailleurs de 45 ans et plus de tirer tous les bénéfices de la reconnaissance de leurs compétences en matière de maintien en emploi ou de mise en valeur de leur expertise dans une démarche de recherche d'emploi (Kiekens et De Coninck, 2000) et de profiter de leurs capacités sociales et de leur expérience professionnelle pour les affecter à la formation des plus jeunes (Léonard, 2003). Selon les études recensées par Riffaud (2007), les travailleurs âgés développeraient en fin de carrière un besoin de transmettre leurs savoirs et se préoccuperaient davantage de la jeune génération. Cette disposition, appelée « générativité », serait propice au transfert des connaissances entre générations. À ce titre, il serait intéressant de mieux connaître les conditions favorisant le recours aux travailleurs de 45 ans et plus pour la formation des novices, notamment dans le contexte du Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre.

À ce propos, un axe particulier d'intervention semble retenir l'attention des chercheurs et des gouvernements, à savoir celui du mentorat²⁰ ou compagnonnage (Léonard, 2003). La mise en œuvre de stratégies de mentorat ou de compagnonnage des anciens envers les plus jeunes s'observe notamment avec le développement des préretraites progressives. L'idée est que des travailleurs vieillissants, détenteurs de savoir-faire et de la culture de l'entreprise deviennent les mentors ou compagnons des jeunes recrues. Mais cette politique n'est pas toujours facile à appliquer car se pose ici toute la difficulté à transmettre les connaissances. La question des modes de transmission et de coopération entre les générations de travailleurs est complexe.

²⁰ Le terme mentorat est ici utilisé dans ce sens « (...) Zachay (2000) définit le mentorat comme un processus centré sur l'apprentissage de connaissances et le développement d'habilités dans un contexte de travail, plutôt que comme un processus de croissance personnelle d'abord et avant tout. » (Léonard, 2003 : 34)

Sur ces points, de nombreuses interrogations existent concernant les moyens et les stratégies pour réaliser cette transmission des savoirs et notamment en ce qui concerne la formalisation des connaissances et des procédures de travail. Par ailleurs, l'organisation du travail doit créer les conditions favorisant les stratégies de mentorat ou de compagnonnage, en encourageant par exemple l'entraide et en assurant au travailleur transmettant ses connaissances qu'il conservera son poste.

Marchand, Lauzon et Pérès (2007) se sont aussi intéressées au compagnonnage, un outil des plus efficaces pour assurer la transmission des savoirs. Deux éléments assurant le succès de cette pratique en entreprise ressortent de leur recherche. D'abord, il importe de former les formateurs et toute personne dont une des fonctions est de transmettre un savoir professionnel. Ensuite, le soutien actif et l'engagement des supérieurs « permettent au compagnonnage de se développer et de devenir un projet d'entreprise mobilisateur » (p. 153). Une meilleure connaissance des facteurs facilitant l'adoption et le succès de pratiques de transmission des savoirs est souhaitable.

Afin d'encourager les travailleurs d'expérience à maintenir et à accroître leurs compétences, il faut savoir s'adapter à leur contexte et ainsi concevoir autrement les façons de proposer les activités de formation.

La formation des travailleurs de 45 ans et plus : concevoir autrement la formation

Les études parcourues semblent converger vers une remise en question des stratégies de formation afin que le bénéfice qu'en tirent les travailleurs de 45 ans et plus soit reconnu. Le problème majeur peut résider dans l'attente que les directions des entreprises entretiennent envers la formation en termes d'investissement en capital humain qui doit se traduire par un retour sur l'investissement. « Ce type de raisonnement pénalise de toutes façons inévitablement les plus âgés pour lesquels le retour sur investissement est le plus improbable dans les délais courts d'une fin de carrière » (Guillemard, 1996).

Dans cette perspective, il s'agirait que les plans de formation continue des salariés, développés par les entreprises, incluent

une formation du salarié à la gestion de sa propre carrière et à l'anticipation de son devenir en fonction de l'évolution de ses compétences et de celle des besoins de l'entreprise (Guillemard, 1996). Ceci procéderait de toute une reconsidération de la formation de la part des employeurs comme de celle des employés, remettant en question, par ce biais même, d'une part les stratégies d'incitation au départ à la retraite pour de nouvelles perspectives de prolongement de la vie active et, d'autre part, les stratégies de formation à court terme pour celles de l'apprentissage tout au long de la vie active.

Plusieurs pistes sont proposées afin de maintenir les personnes plus longtemps dans la vie professionnelle. Ces pistes concernent une politique du personnel tenant davantage compte de l'âge, une meilleure adéquation des fonctions aux personnes (adaptation des fonctions à l'évolution des aptitudes physiques et mentales des individus), la mise en place de programmes d'évolution des carrières anticipant les besoins de qualifications futurs et le potentiel de qualification (Kiekens et De Coninck, 2000).

Le compagnonnage comme mode de formation des travailleurs de 45 ans et plus mérite qu'on s'y intéresse. Gaudart (2003, cité dans Riffaud, 2007) explique que les travailleurs âgés s'adaptent mieux à la formation pratique qu'à la formation théorique. Marchand et Lauzon (2007) ont, pour leur part, découvert que l'âge ne joue pas nécessairement un rôle dans l'attribution des rôles de novices et d'experts : un travailleur âgé peut être jumelé à un expert plus jeune que lui. Il serait intéressant d'explorer la pertinence de ce mode de formation pour les travailleurs de 45 ans et plus.

Enfin, comme la formation continue des travailleurs de 45 ans et plus semble accroître la productivité des entreprises (Groupe de travail de la FMMT, 2001), il y aurait donc avantage à développer des stratégies incitatives pour accroître leur participation à la formation. Il serait pertinent que la recherche puisse approfondir cet aspect : une meilleure démonstration des avantages de la formation de cette catégorie de travailleurs ne pourrait en effet que motiver les employeurs à investir davantage dans la formation.

Besoins de recherche

La formation des travailleurs de 45 ans et plus comme composante de la gestion prévisionnelle de la main-d'œuvre

1. Il s'agirait de recenser les analyses prévisionnelles existantes sur les compétences – et donc les métiers – qui seront en demande et sur les transferts de compétences entre les générations. Au besoin, il faudra en mener de nouvelles basées sur le contexte québécois actuel.

Les besoins, les attentes, les attitudes et les réticences des – et face aux – travailleurs de 45 ans et plus

- 2.1 On sait que la participation à la formation décroît avec l'âge, notamment après 55 ans. Toutefois, ce phénomène est encore mal documenté et il existe dans ce domaine un besoin de connaissances supplémentaires sur le contexte québécois. Plus globalement, la façon dont s'articulent à ce phénomène les facteurs environnementaux, les particularités du milieu et du type de travail et des caractéristiques des individus mériterait un examen.
- 2.2 Les besoins de formation des travailleurs de 45 ans et plus sont-ils les mêmes que ceux des travailleurs plus jeunes? Certains types de formation bénéficient-ils davantage à cette catégorie de travailleurs en matière de maintien en emploi ou de réembauche?
- 3.1 Comment convaincre les travailleurs de 45 ans et plus et leurs employeurs aux bénéfices du développement continu des connaissances et des compétences? La recherche pourrait ici analyser plus précisément les véritables perceptions, besoins, attentes, réticences et avantages des employeurs et des employés par rapport au développement des compétences des travailleurs de 45 ans et plus. Une analyse des caractéristiques de participants à la formation de ce groupe d'âge et de leurs employeurs pourrait s'avérer révélatrice. Une analyse détaillée selon certains facteurs comme les secteurs d'activité, la catégorie professionnelle

et le statut public ou privé des entreprises pourrait enrichir les connaissances.

- 3.2 De quelles façons les syndicats québécois s'adaptent-ils à une main-d'œuvre plus âgée et expérimentée, qui semble moins prête à participer à la formation continue, alors que l'organisation désire les garder au travail le plus longtemps possible? L'encouragement à la formation occupe-t-il une place dans ces stratégies d'action des syndicats? Si oui, comment?
- 3.3 Dans quelle mesure et de quelle façon la formation peut-elle être considérée comme un facteur aidant à la rétention au travail de la main-d'œuvre de 45 ans et plus?
- 3.4 Quelles sont les conditions pour former à tout âge? La recherche pourrait s'intéresser aux avantages de la formation à tout âge dans la perspective de combler le déficit de formation qui touche les travailleurs de 45 ans et plus et pour éviter que se creuse un fossé entre les compétences des travailleurs plus âgés et celles des plus jeunes.

Les modalités et les approches spécifiques à la formation des travailleurs de 45 ans et plus

4. Comment mettre en œuvre des formations en accord avec la manière d'apprendre et répondant davantage aux besoins des 45 ans et plus? Il s'agirait d'analyser et de cerner les approches et les activités de formation qui sont les plus adaptées, dans un premier temps, aux travailleurs de 45 ans et plus et les plus à leur écoute ou, dans un deuxième temps, aux différentes situations de transmission des connaissances entre les générations présentes en milieu de travail.
5. La formation professionnelle prend-elle en compte les principes de l'andragogie et de la gérontagogie? L'andragogie et la gérontagogie proposent des approches qui devraient assurer le succès des démarches d'apprentissages des personnes de 45 ans et plus. La formation en milieu de travail s'inspire-t-elle de ces disciplines? N'a-t-on pas tendance à

dissocier andragogie, gérontagogie et formation professionnelle? Comment les concilier?

6. La formation des travailleuses et travailleurs de 45 ans et plus effectuée à l'intérieur de groupes homogènes – composés uniquement de ces travailleurs – a-t-elle les mêmes effets que lorsqu'elle est réalisée à l'intérieur de groupes mixtes composés de travailleuses et de travailleurs de tous âges? La situation est-elle la même pour tous les types de formation?
7. Documenter les éléments susceptibles de favoriser une adaptation des milieux de travail et des modalités de formation aux besoins et aux caractéristiques des travailleurs de 45 ans et plus. La recherche serait-elle en mesure de mieux les cerner, partant de l'hypothèse, par exemple, qu'en ayant une meilleure connaissance de celles-ci, les milieux de travail seront plus susceptibles de comprendre et de s'adapter aux besoins des travailleurs de 45 ans et plus?
8. Le compagnonnage peut-il convenir à la formation des travailleurs de 45 ans et plus? Quels en sont les facteurs de succès? Y a-t-il des avantages ou des obstacles à l'utilisation de ce mode d'apprentissage auprès de cette clientèle? Les travailleurs de 45 ans et plus acceptent-ils d'être formés par un compagnon plus jeune qu'eux?

L'apport des travailleurs de 45 ans et plus à la formation continue

- 9.1 Comment mettre davantage à profit l'expertise acquise par les travailleurs de 45 ans et plus? Quels sont les moyens et les stratégies à privilégier pour favoriser la transmission d'expertise? Comment le modèle du compagnonnage ou du mentorat peut-il être élargi?
- 9.2 Il apparaît nécessaire de développer une meilleure connaissance des stratégies et outils existants ou des propositions déjà émises quant à la reconnaissance des compétences des travailleurs de 45 ans et plus, et ce sur le plan national et international. L'intérêt de ce sujet de recherche repose sur la fonction de la reconnais-

sance des compétences dans la mise en valeur de l'expertise de la main-d'œuvre âgée et dans l'identification des savoirs et savoir-faire à transmettre par le biais du compagnonnage.

9.3 Dans le cadre des activités d'entraînement à la tâche, quelle est la part réalisée par des travailleurs de 45 ans et plus? Quelle est la part des autres modes de formation? Il faudrait effectuer un inventaire de la part actuelle des travailleurs de 45 ans et plus dans la formation continue. Il s'agirait de voir également comment cette catégorie de travailleurs, avec leur expertise particulière, pourrait être davantage mise à profit au sein des entreprises au chapitre de la formation des autres employés moins expérimentés. Des analyses par secteur d'activité ou par catégorie d'emploi pourraient contribuer à mieux comprendre ce phénomène.

9.4 Comment encourager le recours aux travailleurs de 45 ans et plus - qu'ils soient actifs sur le marché du travail, retraités ou semi-retraités - pour la formation des travailleurs moins expérimentés? Quels sont les obstacles qui entravent cette pratique? La mise à profit des travailleurs d'expérience ou des retraités et semi-retraités pourrait-elle contribuer au développement du compagnonnage dans les PME québécoises, notamment dans le contexte du Cadre de développement et de reconnaissance des compétences?

BIBLIOGRAPHIE

BEAUSOLEIL, Julie, (1998). *Recension des écrits sur les pratiques des entreprises à l'égard de la main-d'œuvre vieillissante*. Sous la direction de M.-A. Deniger, F. Lesemann et É. Shragge. Montréal, INRS-CS, 151 p.

BARIL, Guylaine (2004). « La hausse de l'activité chez les 55-64 ans : phénomène économique ou démographique? » Capsules du CETECH, juin. <http://www.cetech.gouv.qc.ca/publications/index.asp?categorie=0700102#liste> [consulté en mai 2007]

BÉLANGER, Paul, DORAY, Pierre, LABONTÉ, Anik et LEVESQUE, Mireille (2004). *Les adultes en formation : les logiques de participation*. Huit fascicules dans un

coffret. Montréal, UQAM, CIRST et CIRDEP et Québec, Gouvernement du Québec, MESS.

<http://www.emploiquebec.net/francais/imit/publications/formation.htm> [consulté en avril 2006]

BÉRUBÉ, Michel (2000). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. La formation professionnelle continue au Québec : historique, enjeux, réglementation*. Québec, Gouvernement du Québec, MSS, Direction des politiques de main-d'œuvre, 43 p.

CAILLOUX-TEIGER, Catherine (1990). « Travailleurs « vieillissants » et formation : gageure ou enjeu? », dans *Le Vieillessement au travail, une question de jugement*, sous la dir. de Hélène DAVID. Actes du colloque de l'IRAT. Montréal, Institut de recherche appliquée sur le travail, bull. 31-32, p. 40-54.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (CCA) (2006). « Jamais trop vieux pour apprendre : le troisième âge et l'apprentissage au Canada ». *Carnet du savoir*. 22 août. http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/Li nL_20060816.htm?Language=FR [consulté en mai 2007]

CHENÉ, Adèle et PAINCHAUD, Gisèle (1986). *Vieillessement et formation reliée à l'emploi*. Montréal, Université de Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, 164 p.

CROP (2001). *Conciliation travail-famille, équité salariale, vieillissement de la main-d'œuvre et régimes de retraites. Sommaire des résultats*. Sondage d'opinion auprès des membres du Conseil du patronat du Québec pour le Conseil du patronat du Québec et la Régie des rentes du Québec, novembre.

http://www.cpq.qc.ca/UserFiles/File/Sondages/01novplusieurs_sujets.pdf [consulté en mai 2007]

CRESCO, Stéphane et BEAUSOLEIL, Julie (1999). *La sortie anticipée d'activité des travailleurs de 45 à 64 ans. Fiches techniques*. Sous la direction de M. D'Amours et F. Lesemann. Présenté au Comité aviseur d'Emploi-Québec sur les travailleurs de 45 ans et plus. Montréal, INRS-CS, 142 p.

D'AMOURS, Martine et LESEMAN, Frédéric (1999). *La sortie anticipée d'activité des travailleurs et travailleuses âgées de 45 à 64 ans. Cadre d'analyse et principaux résultats*. Sainte-Foy, INRS-CS, 50 p.

- D'AMOURS, Martine et LESEMANN, Frédéric (2005). *Clés de lecture de l'enjeu du vieillissement de la main d'oeuvre québécoise*. Avis au Comité aviseur d'Emploi Québec sur les travailleurs de 45 ans et plus. Montréal, Université Concordia et INRS-UCS, 30 p.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA ET STATISTIQUE CANADA (2001). *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada - Apprentissage et réussite*. Ottawa, DRHC et Statistique Canada, 104 p.
- EMPLOI-QUÉBEC (2005a). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, Rapport quinquennal 2000-2005*. Québec, Gouvernement du Québec, 150 p.
- EMPLOI-QUÉBEC (2003). *Stratégie d'intervention à l'intention des travailleuses et des travailleurs de 45 ans et plus. Pour que toutes et tous profitent du plein emploi*. Québec, Gouvernement du Québec, 29 p.
- GAUTHIER, Lucia et LECHAUME, Aline (2004). *Pour une intervention adaptée aux travailleuses et travailleurs de 45 ans et plus*. Québec, MESSF, Direction de la recherche et de l'analyse prospective, 118 p.
- GRENIER, André (2006). « Halte à la retraite!... De la « culture de la retraite » à la gestion des âges » *Allocutions du CETECH*, Allocution au colloque de l'Association d'économie politique tenu à Montréal, le 6 novembre 2006. <http://www.cetech.gouv.qc.ca/publications/index.asp?categorie=0700102#liste> [consulté en mai 2007]
- GROUPE DE TRAVAIL DU FORUM DES MINISTRES RESPONSABLES DU MARCHÉ DU TRAVAIL (2001). *Les travailleurs âgés sur le marché du travail : défis d'emploi, expérience des programmes, implications stratégiques*. Rapport technique. Ottawa, DRHC et Québec MSS, 107 p.
- GUILLEMARD, Anne-Marie (1991). *Les nouvelles formes de transition entre activité et retraite, bilan d'une comparaison internationale de dispositifs de sortie anticipée d'activité*. Paris, MIRE.
- GUILLEMARD, Anne-Marie (1994). « Attitudes et opinions des entreprises à l'égard des salariés âgés et du vieillissement de la main-d'œuvre », *Gérontologie et Société*, n° 70, pp. 154-169.
- GUILLEMARD, Anne-Marie (1996). *La gestion des âges dans l'entreprise en France, Combattre les barrières d'âge au recrutement et à la formation*. Paris, Université de Paris I Panthéon-Sorbonne, Centre de sociologie des politiques sociales, 97 p.
- HAMEL, Caroline (2005). *Les travailleurs âgés d'aujourd'hui et de demain*. Avec la collaboration de Daniel Lalonde, Pierre Lanctôt et Mireille Levesque. Québec, MESS, 179 p.
- http://emploi.quebec.net/francais/complements/publications_etudes.htm#section6 [consulté en avril 2006]
- KIEKENS, Dominique et DE CONINCK, Paulette (2000). « Renforcer la capacité d'insertion professionnelle des travailleurs âgés : un pari que l'on peut gagner? », *Formation professionnelle*, n° 19, pp. 6-16.
- LAGACÉ, Chantale, TOURVILLE, Yvan et ROBIN-BRISEBOIS, Alexis (2005). *Vieillesse de la main-d'oeuvre, pratiques d'entreprises, politiques publiques: développer une compréhension différenciée du phénomène pour mieux agir*. Avec la collaboration de S. Crespo, sous la direction de F. Lesemann. Montréal, INRS-UCS, 202 p.
- LÉONARD, Fernand (2003). *Le transfert des expertises dans les entreprises : la transmission des connaissances et des savoir-faire acquis par l'expérience - revue de littérature*. Québec, MESS, 60 p.
- LESEMANN, Frédéric (2003a). *Le vieillissement au travail: les pratiques d'entreprises. Perspectives internationales*. Étude présentée au Comité sectoriel de la main d'oeuvre dans la fabrication métallique industrielle. Montréal, INRS-UCS, 40 p.
- LESEMANN, Frédéric (2003b). *Les travailleurs hautement qualifiés dans le contexte du vieillissement de la main d'œuvre*. Avec la collaboration de J. Beausoleil et S. Crespo. Étude soumise au Conseil de la Science et de la Technologie. Montréal, INRS-UCS, 42 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002a). *Apprendre tout au long de la vie. Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec, Gouvernement du Québec, 40 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002b). *Apprendre tout au long de la vie. Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec, Gouvernement du Québec, 43 p.
- MARCHAND, Louise, LAUZON, Nancy et PÉRÈS, Laetitia (2007). *Formalisation et*

transmission des savoirs tacites des travailleurs d'expérience et formation par les TIC. Université de Sherbrooke, mars, 177 p.

http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_RAPPORT_FINAL_6347-7832_Mars_2007.pdf

MARCHAND, Louise et LAUZON, Nancy (2007). « *Formalisation et transmission des savoirs tacites des travailleurs d'expérience et formation par les TIC* ». Présentation faite dans le cadre de la Journée de présentations de recherches PSRA, tenue le 29 mai 2007 à la TÉLUQ à Montréal.

McMULLIN, Julie Ann, COOKE, Martin (with Rob DOWNIE) (2004). *Labour Force Ageing and Skill Shortages in Canada and Ontario*. Research Report W/24 Work Network, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, août.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2002). *Évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1 %) - Rapport d'enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi*. Québec, Gouvernement du Québec, 184 p.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2004). *Projets pilotes à l'intention des travailleurs âgés : Sondage auprès des organismes promoteurs et des partenaires impliqués. Rapport d'évaluation*. Québec, MESSF, Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, Direction de l'évaluation, septembre, 37 p.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005a). *L'évaluation de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1 %) - Rapport de la deuxième enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi*. Québec, Gouvernement du Québec, 168 p.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005b). *L'évaluation formative de la Loi favorisant*

le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1 %) - Rapport d'enquête auprès des employés. Québec, Gouvernement du Québec, 104 p.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005c). *Briller parmi les meilleurs - L'emploi : passeport pour l'avenir - Orientations stratégiques du Plan gouvernemental pour l'emploi*. Québec, Gouvernement du Québec, 89 p.

http://emploi.quebec.net/publications/9_institutionnel/Plan_gouv_emploi_2005/Passeport-coul.pdf [consulté en février 2006]

PETERS, Valerie (2004). *Travail et formation, premiers résultats de l'EEFA*. Ottawa, Statistique Canada, catalogue 81-595-MIF2004015, 63 p.

RIFFAUD, Sébastien (2007). *Âges et savoirs : vers un transfert intergénérationnel des savoirs*. Sous la direction de Colette BERNIER et Laurier CARON. ARUC-Innovations, travail et emploi, Centrale des syndicats du Québec et Syndicat des conseillères et conseillers de la CSQ. Avril. http://www.aruc.rlt.ulaval.ca/ARUC/Menu/Publications/sebastien_riffaud_DR-2007-002.pdf [page consultée en mai 2007]

SECRETARIAT DE LA COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL (2004). *Le cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*. Montréal, CPMT, 8 p.

STATISTIQUE CANADA et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES DU CANADA (2001). *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada - Apprentissage et réussite*. Ottawa, Statistique Canada, catalogue 81-586, 104 p.

TEIGER, Catherine (1989). « Le vieillissement différentiel dans et par le travail : un vieux problème dans un contexte récent ». *Le Travail humain*, tome 52, n° 1, pp. 21-56.

UNDERHILL, Cathy (2006). « La formation à différents âges ». *Perspective*, Ottawa, Statistique Canada, n°75-001-XIF au catalogue, octobre, p. 18-29

6. LES ENTENTES NÉGOCIÉES ENTRE EMPLOYEURS ET EMPLOYÉS, LE RÔLE DES SYNDICATS ET LA SITUATION DANS LES ENTREPRISES NON SYNDIQUÉES

État de situation

La place réservée aux syndicats dans les termes de la Loi est double : ils sont d'abord des partenaires institutionnels à la Commission des partenaires du marché du travail où ils interviennent dans les orientations gouvernementales en matière de formation de la main-d'œuvre; ils ont également un rôle à jouer dans des chantiers comme celui de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Ministère de l'Éducation, 2002a et b), du Cadre de développement et de reconnaissance des compétences (SCPMT, 2004) et du Programme d'apprentissage en milieu de travail qui en est issu. Les syndicats sont aussi actifs dans la mise en place d'activités de formation en entreprise qui peuvent s'inscrire ou non à l'intérieur d'une entente négociée. Il devient nécessaire de cerner le rôle actuel et potentiel des syndicats dans la gestion de la formation en entreprise ainsi que la place qu'occupe la formation comme enjeu des négociations patronales-syndicales. De même, il importe d'avoir une connaissance suffisante des bénéfices et des inconvénients découlant des ententes négociées sur la formation, tant pour l'employeur que pour les employés.

Des entreprises non syndiquées et assujetties ou non à la Loi participent à la formation continue des employés. Les caractéristiques du processus de décision propre à celles-ci en cette matière ainsi que les expériences de partenariats employeurs-employés qui s'y développent ne sont pas bien connues.

Il semble opportun de s'interroger sur la participation des syndicats à la formation en entreprise au Québec et de tenter de mesurer l'incidence et la portée des ententes négociées en matière de formation, et ce, à la lumière des résultats des évaluations de la Loi et de quelques autres études sur la question. Le taux de syndicalisation québécois demeure le plus élevé en Amérique du Nord (Labrosse, 2006).

Bien que le Québec connaisse un rattrapage important en matière de participation de la main-d'œuvre à la

formation, le taux de participation à la formation parrainée par l'employeur reste légèrement inférieur à celui de l'ensemble du Canada en 2003, surtout dans le cas des PME (Doray et Bélanger, 2006). Dans un contexte où la moyenne d'âge des travailleurs s'accroît alors que la participation à des activités de formation diminue avec l'âge, les défis demeurent importants (Bélanger, Doray *et al.*, 2004). Il est donc d'intérêt d'étudier plus avant les liens entre les regroupements de travailleurs au sein de leurs entreprises et la formation continue de ces mêmes travailleurs, qu'ils soient syndiqués ou non.

Le rôle des syndicats dans le développement de la formation en entreprise

La Loi prévoit que « sont admises toutes les dépenses relatives à la mise en œuvre d'un plan de formation qui fait l'objet d'une entente entre l'employeur et une association ou un syndicat accrédité en vertu d'une loi pour représenter des salariés ou tout groupe de salariés ». Autrement, les dépenses de formation peuvent être admissibles dans la mesure où elles répondent à d'autres critères prévus par règlement. Partant de cela, la part explicitement dévolue aux représentantes et représentants des employés dans les entreprises semble plutôt faible.

Pourtant, des études traitent du partenariat comme d'une condition gagnante pour une formation de qualité axée sur les besoins de l'entreprise et des employés. Dans un contexte où les gains de productivité sont recherchés par les entreprises, l'implication des employés et du syndicat qui les représente tôt dans le processus de changement en cours est très importante pour accroître les probabilités de succès (Giles, 2005).

Foucher et Morin (2006) établissent une distinction sur le style de gestion des entreprises syndiquées entre celles où les conventions collectives contiennent des clauses en lien avec la formation de celles qui n'en ont pas. En effet, selon ces auteurs, les entreprises syndiquées où il y a absence de clauses sur la formation

semblent davantage caractérisées par « un pouvoir plus fort de la direction et la poursuite d'objectifs à plus court terme » (p. 94). Ils concluent en précisant que l'influence des syndicats sur les pratiques de formation se traduit par la négociation de clauses concernant l'apprentissage et la formation.

Par ailleurs, Henripin (1998) rappelle que les organismes syndicaux auraient souvent été « le fer de lance et les [initiateurs] de préoccupations nouvelles et majeures, tant auprès de leurs membres qu'auprès du personnel et des dirigeants des entreprises » (p. 76). De l'analyse de ces études, l'auteure fait ressortir l'importance de la participation des syndicats au développement de la formation en entreprise. Il semble en effet que les organisations syndiquées sont plus susceptibles d'offrir de la formation et que certaines d'entre elles, tous secteurs confondus, le font conformément à leur convention collective alors que d'autres le font dans le cadre d'une consultation patronale-syndicale hors convention collective. De plus, les entreprises syndiquées seraient plus aptes à reconnaître au syndicat une responsabilité vis-à-vis du perfectionnement que ne le seraient les entreprises sans syndicat ni comité paritaire.

Mentionnons aussi l'exemple des « organisations apprenantes » qui font de la gestion des compétences une fonction majeure et inhérente à leur stratégie globale. La qualité de l'interaction entre les différents partenaires dès l'étape de conception d'un projet d'entreprise (planification des changements et des activités de formation, coût) est perçue comme une condition essentielle de réussite des projets (Henripin, 1998; Centre canadien du marché du travail et de la productivité, 1997). De même, au sein du secteur de la métallurgie, il y a eu création de partenariats en raison de la forte concurrence et des progrès technologiques. Ces partenariats se sont formalisés en une lettre d'intention où les parties s'entendent pour collaborer à l'analyse des besoins, à la conception de la formation, à l'élaboration du contenu du programme, à la réalisation de la formation et à l'évaluation et la révision du programme de formation. Baribeau (2005) a étudié des partenariats entre employeurs et regroupements d'employés en ce qui concerne la question de la formation, dans le cas précis de la

fédération de la métallurgie de la CSN. D'après ses travaux, les syndicats ont relevé que la clause de la convention instituant leur participation active aux discussions entourant la formation n'était pas toujours respectée. La participation des syndicats à cet exercice resterait donc fragile. Baribeau a également identifié des facteurs externes et internes aux milieux de travail influençant la participation des syndicats locaux à la formation continue. Parmi les facteurs externes, la Loi elle-même aurait eu un effet positif sur l'élargissement des champs de négociation collective. La situation financière difficile d'une entreprise favorise également la participation active des syndicats, dans un contexte de compromis de part et d'autre. La *Politique d'intervention sectorielle*, les effets de la mondialisation et l'appui de la centrale syndicale ne seraient pas des facteurs déterminants. Les facteurs internes incitant les syndicats locaux à s'investir dans le dossier de la formation continue sont le degré d'ouverture patronale, une attitude proactive du syndicat, les besoins élevés de formation des travailleurs et la technologie.

Alain (2007) mentionne pour sa part l'existence d'éléments favorisant le succès dans la négociation et la gestion de la formation continue. Parmi ceux-ci, il nomme, entre autres, la qualité des relations de travail, l'augmentation des qualifications à l'embauche et la standardisation des formations, de même qu'une réelle volonté, tant de la part syndicale que patronale, d'investir les ressources nécessaires (personnel, temps, argent) dans la réussite des projets de formation.

Les aspects du développement des compétences en entreprise, balisés par la Loi, relèvent des directions d'entreprise alors que certains aspects qui ont un effet sur l'accès et l'équité en cette matière ne sont pas encadrés par la Loi : la sélection du personnel à former, les types de formation admissibles et l'affectation des fonds réservés à la formation. C'est ce que fait remarquer Bernier (1997) qui souligne aussi que ce n'est que dans les cas où l'employeur veut faire de la formation à l'interne sans que son propre service de formation ne soit agréé ou lorsqu'il veut en confier le mandat à une firme privée que la Loi l'incite à procéder à une entente avec une association ou avec un syndicat à l'intérieur de l'entreprise.

Différemment, on présente le cas de la France dont les lois exigent des entreprises de 200 salariés et plus qu'elles créent une commission de formation ayant le mandat d'étudier les problèmes de formation continue ou qu'elles tiennent compte de l'avis du comité d'entreprise sur ces questions (Henripin, 1998).

Il ressort de cet aperçu de la littérature qu'au Québec, les syndicats pourraient accroître leur rôle en matière de développement des compétences en entreprise, notamment au moyen d'ententes négociées.

Le développement des compétences de la main-d'œuvre comme enjeu de négociation

Il semble que deux approches existent dans les négociations syndicales : l'une dite défensive, laquelle « cherche à atténuer l'importance de la formation lorsque celle-ci tempère le poids de l'ancienneté dans les mécanismes d'accès à l'emploi » et l'autre dite offensive, qui « consiste, pour les syndicats, à profiter de l'intérêt grandissant des entreprises pour la formation continue pour s'impliquer dans d'autres champs, qui, jusqu'à maintenant, étaient réservés aux dirigeants d'entreprises » (Alain, 2007 : 4).

Des enquêtes permettent de situer la formation comme enjeu de négociation, dont celle menée auprès des membres de la CSN en 1995, qui indique, entre autres, que « sur huit priorités d'action, la nécessité de faciliter l'accès des travailleurs à la formation professionnelle se trouve en troisième position, comme étant une action jugée *absolument essentielle* ou *importante* à laquelle le syndicat devra consacrer davantage d'énergie » (Henripin, 1998).

Allant dans le même sens, l'enquête de décembre 1996 auprès des dirigeants canadiens du patronat, des syndicats et du secteur public (Henripin, 1998) indique que les trois groupes s'entendent sur le fait que la solution aux problèmes importants de l'économie canadienne passe par un effort accru dans l'éducation en général et dans la formation continue en milieu de travail ainsi que sur l'effet positif des relations patronales-syndicales sur les questions de formation.

Par ailleurs, Charest (2003) souligne que si « la formation continue présente des avantages pour tous les acteurs du marché du travail, on constate souvent qu'elle n'est pas suffisamment soutenue par les travailleurs et par les employeurs. En d'autres termes, la formation n'est pas une préoccupation assez enracinée dans les milieux de travail » (p. 233). La culture de formation ne pouvant s'appuyer sur les seuls efforts de l'État et de ses politiques publiques, les travailleurs, employeurs et autres intervenants du milieu de la formation doivent se responsabiliser, en partenariat, face à cet enjeu d'importance qu'est la formation continue des personnes en emploi.

Pour sa part, Doray (1999) avance que la présence syndicale influence plusieurs modalités de gestion du personnel, dont la formation continue, mais que l'effet n'est pas « univoque » d'une étude à l'autre. Ainsi, certaines analyses suggèrent que l'orientation des politiques (internes) de formation est tributaire des relations professionnelles dans les entreprises et que la formation devient un enjeu de négociation là où les syndicalistes se mobilisent à cet effet.

Une part importante des représentantes et représentants syndicaux rencontrés lors de l'évaluation de la Loi mentionnent l'existence d'une entente patronale-syndicale formelle qui peut inclure des clauses propres à la formation (Blouin *et al.*, 2000). Plusieurs d'entre elles existent depuis des dizaines d'années et prévoient la création d'un comité paritaire décisionnel sur la formation. Dans les meilleurs cas, l'entente conventionnée s'accompagne d'une politique institutionnelle sur la formation. Il ne semble pas facile de saisir l'importance de la formation comme enjeu de négociation, peut-être en raison du fait que celle-ci représente une préoccupation relativement récente pour les syndicats (Charest, 2003; Henripin, 1998).

L'étude de 108 conventions collectives issues du secteur de la sécurité et de la protection montre que si un peu plus de 9 conventions collectives sur 10 comprennent une disposition quelconque à l'égard de la formation, seulement 1 sur 5 contient des énoncés de principes visant à faire la promotion de la formation. Quant à la proportion de conventions collectives qui exprime clairement les mécanismes

d'attribution de la formation, elle est minimale : 10 %. Des disparités ressortent. D'une part, une forte proportion d'organisations alloue peu d'importance et d'intérêt à la formation et, d'autre part, certaines organisations proposent des dispositifs bien encadrés et organisés faisant la promotion de la formation dans les conventions (Alain, 2007).

Le type de formation professionnelle et continue relevé dans ces conventions collectives touche essentiellement à l'exécution du travail ou à l'exécution des tâches liées à l'emploi. Par ailleurs, ce type de formation est souvent obligatoire, se déroule sur les heures de travail et est financé par l'employeur dans une très forte proportion. Le secteur de la police est celui qui offre le plus grand nombre de dispositifs portant sur la formation professionnelle et continue. Mentionnons que c'est aussi dans ce secteur que les exigences scolaires sont les plus élevées (Alain, 2007).

Dans les organisations du secteur de la sécurité et de la protection (policiers, pompiers, agents correctionnels ou de sécurité) la dynamique de négociation semble plus traditionnelle, basée sur des relations conflictuelles. Pour le moment, la formation ne constitue pas une priorité lors du renouvellement des conventions collectives. Elle fait surtout l'objet de compromis afin d'obtenir des gains jugés plus prioritaires, notamment, dans le domaine de la rémunération ou de la caisse de retraite. Toutefois, l'auteur précise que la formation continue devrait devenir un sujet de négociation plus important en raison de l'évolution du marché du travail (Alain, 2007).

Un modèle intéressant ressort de l'étude menée par Alain : une entente entre une municipalité et le syndicat des pompiers a établi un comité de formation avec un pouvoir de recommandation. Ce comité veille notamment sur les mécanismes d'attribution ainsi que sur les contenus de formation afin d'en assurer l'équité et la pertinence.

Dans les quatre groupes de services liés à la sécurité et à la protection analysés, une constante ressort parmi les préoccupations patronales à l'égard de la formation : les coûts. Par ailleurs, l'importance d'adapter les formations aux besoins des travailleurs constitue une autre

préoccupation répandue dans trois types de services : de police, correctionnels et de sécurité privée. Quant aux préoccupations syndicales des domaines étudiés, elles touchent les modalités entourant la formation (rémunération, conciliation famille et travail, et autres) ainsi que la nature et le contenu de la formation (Alain, 2007).

Charest (1998 et 2003) a de son côté examiné la banque de conventions collectives (de juridiction québécoise) du ministère du Travail en 1998 (entreprises privées de 50 salariés et plus)²¹. Entre le début des années 1980 et 1998, la fréquence des clauses de conventions collectives touchant des questions de formation a généralement eu tendance à croître, sauf à une exception, soit la formation liée à des changements technologiques²² (de 21 % à 14 %) :

- formation, recyclage et perfectionnement – sans rapport avec des changements technologiques (d'environ 30 % en 1980 et 1990 à 40 % en 1998);
- remboursement de frais de scolarité (de 12 % en 1980 à 24 % en 1998);
- congé éducation²³ (de 12 % en 1980 à 36 % en 1998);
- formation liée à la santé et à la sécurité au travail (de 25 % en 1982 à 40 % en 1998);
- comité bipartite de formation²⁴ (de 6 % en 1980 à presque 10 % en 1998).

L'auteur est cependant très conscient des limites de l'exercice. En effet, la présence d'une clause dans une convention « ne se traduit pas automatiquement par des

²¹ Le fichier d'entreprises du Ministère du Travail ne comprend pas les entreprises privées comptant moins de 50 employés.

²² L'auteur s'interroge sur cet état de chose, les changements technologiques et les activités de formation étant souvent liés. Il avance une hypothèse explicative à ce sujet : il est possible que les deux parties négociantes aient, dans plusieurs cas, placé ces mesures de formation dans des clauses plus générales telles la formation, le recyclage et le perfectionnement, ce qui pourrait expliquer partiellement la progression de cette catégorie de clauses de formation (Charest, 2003 : 240).

²³ Ce congé est généralement sans solde, de quelques jours à une année ou plus.

²⁴ D'après les données analysées, seulement 30 % de ces comités sont décisionnels, les autres étant de nature consultative (Charest, 2003).

pratiques concrètes en entreprise » (Charest, 2003 : 238) pas plus qu'une absence d'une telle clause soit la preuve d'une totale inactivité en la matière. Cet indicateur peut néanmoins témoigner d'une certaine importance accordée à la formation continue dans un contexte de négociation en milieu de travail syndiqué. En outre, la situation des plus petites entreprises (moins de 50 employés) n'est pas abordée du tout.

Alors que Charest (1998, 2003) s'est arrêté à la première année d'assujettissement complet à la Loi (1998), Parent (2005) fait porter ses travaux sur l'évolution des clauses de formation de la main-d'œuvre dans les conventions collectives du secteur privé au Québec depuis l'adoption de la Loi. Pour ce faire, il a mis à jour l'exercice entrepris par Charest (1998, 2003) en analysant lui aussi les conventions collectives des entreprises d'au moins 50 employés pour l'année 2003. Ses résultats montrent que la Loi a eu un impact sur la fréquence des clauses de formation continue dans les conventions collectives du groupe d'entreprises étudiées, dont la fréquence augmente avec leur taille. La présence d'une centrale syndicale a aussi un effet positif sur cette même fréquence. L'auteur conclut également que le contenu des conventions peut dépasser les exigences contenues dans la Loi.

Par ailleurs, depuis 1994, certaines dispositions du Code du travail permettent la signature de conventions collectives excédant la limite légale de trois années. Plusieurs chercheurs estimaient qu'une entente collective plus longue pourrait avoir des effets positifs sur l'apparition de clauses de formation. Grant, Rainville et Renard (1998) montrent que, peu de temps après cette modification et avant que la Loi ne soit pleinement en vigueur, les ententes de longue durée n'ont pas eu d'effets remarquables sur l'augmentation du nombre de clauses touchant la formation continue dans les conventions collectives. Plus récemment, Parent (2005) observe que la durée allongée des conventions collectives n'a toujours pas d'impact sur la fréquence des clauses portant sur la formation continue en 2003, et ce, même si la Loi est pleinement en vigueur depuis quelques années.

Les bénéfiques et les inconvénients des ententes négociées

Au Québec, l'effet des syndicats serait mixte sur la participation à la formation. Les employés syndiqués participeraient en général davantage à la formation parrainée par l'employeur qu'en milieu non syndiqué mais, en revanche, le système de relations de travail selon l'ancienneté n'encouragerait pas la participation, les avantages étant accordés plus souvent en fonction de ce critère qu'en relation avec le domaine de compétence de l'employé (Bélanger, Doray *et al.*, 2004; Green et Lemieux, 2001; Doray, 1999). Green et Lemieux (2001) concluent pour leur part que l'impact direct des syndicats sur la formation est habituellement faible et négatif, pour les rares fois où l'impact est statistiquement significatif. Ils sont aussi d'avis que, les syndicats favorisant la stabilité d'emploi, ils généreront un effet positif indirect sur le financement de la formation des employés par les entreprises syndiquées.

En outre, Livingstone et Raykov (2005), en étudiant plusieurs sources de données canadiennes couvrant les années 1990 (en période de stagnation économique), observent pour leur part que la présence syndicale a eu un effet généralement positif sur la participation des travailleurs à des activités formelles de formation continue, et ce, en tenant compte de facteurs comme la scolarité initiale, l'âge et le nombre d'années d'expérience. Les travailleurs syndiqués sont aussi ceux qui font le plus d'activités d'apprentissage liées au travail de nature informelle. Des travaux supplémentaires à ce sujet semblent s'imposer.

Au chapitre des bénéfiques, des employeurs rencontrés lors des entrevues de la première évaluation de la Loi (Blouin *et al.*, 2000) indiquent que le fait que l'entreprise soit syndiquée figure parmi les facteurs déclencheurs de la participation des employeurs à la formation.

Mentionnons que, là où des ententes existent, des syndicats ont pu apporter des améliorations dans certaines catégories de travailleurs (employés temporaires, employés sur liste de rappel, ceux qui se préparent à la retraite). Notons aussi d'autres avantages, par exemple l'obtention d'une information plus précise sur les budgets consacrés à la formation,

sur la nature de la formation offerte, sur les catégories de personnel formé, etc.

Dans d'autres cas où le comité paritaire est décisionnel, une partie de l'analyse des besoins passe par ce dernier mais les décisions finales en matière de formation sont prises par l'employeur (p. ex. : les activités de formation prioritaires, les employés à former, le montant à consacrer à la formation).

Au chapitre des inconvénients, il semble que, bien qu'inscrites dans la convention collective, les clauses relatives à la formation ne s'appliquent pas toujours (Parent, 2005; Charest, 1998, 2003; Grant, Rainville et Renard, 1998). Il semble aussi que l'attribution de la formation selon l'ancienneté générerait des mécontentements parmi les employés : certaines formations étant rattachées à des fonctions précises, le besoin organisationnel et opérationnel irait alors à l'encontre de la tradition de procéder par ancienneté comme critère de choix.

Par ailleurs, les ententes conventionnées ne témoignent pas nécessairement d'une plus grande ouverture de la part des employeurs à l'égard de la formation. Il ressort des entrevues évaluatives de la Loi que les employeurs sont soucieux de conserver leur droit de gestion, en l'occurrence leur pouvoir de décision en formation (Blouin *et al.*, 2000).

Ces quelques résultats font ressortir le fait que les ententes négociées sont porteuses d'avantages et d'inconvénients pour la formation en entreprise. Ils ne nous permettent toutefois pas de bien cerner lesquels touchent davantage tel ou tel type d'organisation.

Les entreprises non syndiquées et la Loi

Là où il n'y a ni entente ni comité de formation, les employés ne sont pas nécessairement toujours écartés des décisions de formation. Dans certains milieux, c'est un service de formation qui organise la formation dans toutes les catégories de personnel; les employés peuvent être rencontrés sur les questions relatives à la formation à l'intérieur de réunions de direction. Dans certains cas, des manuels de formation sont produits par les employés avec l'aide d'un consultant externe (Blouin *et al.*, 2000).

Peu d'entreprises semblent avoir mis sur pied un service de formation. Elles ont plutôt un responsable de la formation habituellement intégré au service du personnel. Le personnel d'encadrement est généralement engagé dans la planification des activités. Des représentantes et représentants du personnel sont consultés ou y participent, par l'entremise d'un comité paritaire formé de délégués de chaque département ou d'un comité patronal-syndical (Henripin, 1998).

Il importe de mieux identifier les pratiques des entreprises non syndiquées en matière de gestion de la formation, qu'elles procèdent ou non à des ententes entre employeurs et employés ou qu'elles adoptent des politiques institutionnelles ou toute autre mesure en matière de formation, particulièrement dans le contexte d'application de la Loi.

Besoins de recherche

Le rôle et l'influence des syndicats face aux enjeux de la formation en entreprise

Les données actuelles ne permettent pas de comprendre suffisamment le rôle et l'influence des syndicats par rapport aux enjeux du développement des compétences, notamment quant à la planification des besoins et au choix du personnel à former. Ces éléments restent à approfondir.

1. Évaluer la portée des pratiques partenariales quant aux enjeux et aux objets de négociation collective en matière, notamment, de structures et de processus décisionnels relatifs au développement des compétences de la main-d'œuvre en entreprise.
2. Quelle est l'influence des syndicats, notamment dans la décision de l'employeur de participer ou non aux activités de développement des compétences liées à l'emploi? Il s'agit de mieux cerner leur rôle dans l'application de la Loi.
3. Évaluer la portée des ententes négociées comme garantes d'une plus grande égalité d'accès aux activités de développement des compétences entre les différentes catégories de personnel. Les ententes négociées permettent-elles de lever certains

obstacles et de rendre ces activités plus accessibles aux catégories de travailleurs qui y participent moins? Existe-t-il dans ces ententes des préoccupations particulières dans certains groupes de travailleurs tels les personnes handicapées ou immigrantes, le personnel de 45 ans et plus, les adultes judiciarisés ?

La valeur ajoutée des ententes entre employeurs et employés

Il apparaît difficile de saisir la valeur ajoutée associée à une entente entre employeur et employés dans les entreprises syndiquées et non syndiquées en matière d'identification des besoins de développement des compétences, de choix ou d'élaboration des activités ainsi que des retombées de ces activités dans le cadre de la mise en œuvre de la Loi.

4. Documenter les bénéfices tirés de ces ententes ainsi que les inconvénients soulevés. Quels en sont les avantages dans la conception, la planification et l'organisation des activités de développement des compétences? Quelles sont les retombées de la participation à ces activités pour l'employeur et pour les employés?
5. Identifier et décrire les facteurs qui favorisent la négociation de telles ententes, les conditions favorables à de telles ententes. Entre autres facteurs, évaluer l'importance de la dynamique des relations de travail et des efforts investis pour le développement de clauses de convention collective et de la gestion en lien avec le développement des compétences de la main-d'oeuvre en milieu de travail.
6. Saisir le rôle des syndicats dans la mobilisation et la motivation des travailleurs à participer à des activités de développement des compétences. Quelles sont les conditions gagnantes de ces ententes pour accroître la mobilisation des employés? L'ancienneté des travailleurs influence-t-elle directement leur accès à ces activités et l'expression de leurs besoins d'acquérir de nouvelles compétences?
7. Faire état et documenter des initiatives originales facilitant la concrétisation

des objectifs de la Loi dans les entreprises non syndiquées.

8. Établir dans quelle mesure les clauses touchant la formation continue ou le développement des compétences du personnel dans les conventions collectives sont un moteur pour l'organisation d'activités de formation continue. De même, si la formation continue ou le développement des compétences de la main-d'œuvre n'a pas fait l'objet de négociations, est-ce un frein important à son organisation?
9. Comment les syndicats locaux peuvent-ils susciter un partenariat plus actif avec les employeurs? Dans quel(s) contexte(s) un partenariat patronal-syndical au sujet du développement des compétences se déploie-t-il? L'adoption de clauses à cet effet dans les conventions collectives est-elle une condition nécessaire à l'apparition d'un partenariat local fructueux?

BIBLIOGRAPHIE

ALAIN, Marc (2007). *L'importance de la formation continue dans les ententes négociées employeurs-employés au Québec : Le cas des organisations du secteur de la sécurité et de la protection*. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Nicolet, École nationale de police du Québec, 116 p.

BARIBEAU, Simon (2005). *La participation syndicale au partenariat local en matière de formation continue : étude de cas dans le secteur privé au Québec*. Montréal, Université de Montréal, École de relations industrielles. Mémoire de maîtrise sous la direction de Jean Charest, 129 p.

BÉLANGER, Paul, DORAY, Pierre, LABONTÉ, Anik et LEVESQUE, Mireille (2004). *Les adultes en formation : les logiques de participation*. Huit fascicules dans un coffret. Montréal, UQAM, CIRST et CIRDEP et Québec, Gouvernement du Québec, MESS.

<http://www.emploiuebec.net/francais/imp/publications/formation.htm> [consulté en avril 2006]

BERNIER, Colette (1998). « Les nouveaux dispositifs de formation continue au Québec : un plus grand encadrement de l'État », *Les transformations de l'emploi et des milieux de travail*. Sélection de textes du XXIV^e Congrès de l'Association

- canadienne de relations industrielles. Québec, ACRI, pp. 91-103.
- BÉRUBÉ, Michel (2000). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. La formation professionnelle continue au Québec : historique, enjeux, réglementation*. Québec, Gouvernement du Québec, MSS, Direction des politiques de main-d'œuvre, 43 p.
- BLANCHFLOWER, David G. (2006). *A Cross-Study of Union Membership*. Bonn, Institute for the Study of Labor (IZA), DP no.2016, 58 p. [Statistiques canadiennes incluses et comparées avec d'autres pays de l'OCDE]
- BLOUIN, Carole, LAPIERRE, Ghislaine, LAPIERRE, Roger et PRONOVOST, Danielle (2000). *Évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, Résultats des entrevues, volet qualitatif*. Québec, Gouvernement du Québec, MSS, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, 158 p.
- CARON, Joseph (1994). *Formation continue et entreprise dans le nouveau contexte économique*. Montréal, Conseil de la science et de la technologie, 40 p.
- CENTRE CANADIEN DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET DE LA PRODUCTIVITÉ (1996). *Enquête auprès des dirigeants canadiens du patronat, des syndicats et du secteur public*. Ottawa, CCMT, 33 p.
- CENTRE CANADIEN DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET DE LA PRODUCTIVITÉ (1997). *Les expériences syndicales-patronales d'innovation en milieu de travail au Québec*. Ottawa, CCMT, 36 p.
- CHAREST, Jean (1998). « Les syndicats et la formation de la main-d'œuvre dans le secteur privé au Québec au cours des années 90 », *Le Marché du travail*, vol. 19, n° 10, pp. 6-10 et 73-76.
- CHAREST, Jean (2003). « Formation de la main-d'œuvre », dans *La convention collective au Québec*, sous la dir. de G. TRUDEAU. Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, pp. 231-248.
- CHAREST, Jean (2006). *La contribution des normes du travail à une stratégie relative au capital humain*. Rapport de recherche présenté à la Commission sur l'examen des normes du travail fédérales, Université de Montréal, 45 p.
- CONFÉDÉRATION DES SYNDICATS NATIONAUX (2001). *La formation continue de la main-d'œuvre dans les milieux de travail. État de la situation suite à l'application de la Loi 90, Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. Une enquête auprès des syndicats affiliés à la CSN*. Montréal, CSN, 83 p.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (1995). « Innovations en milieu de travail - Dialogues sur les changements en milieu de travail », *Revue de la négociation collective*, Direction de l'information sur les milieux de travail, nov., pp. 75-89.
- DORAY, Pierre (1999). « La participation à la formation en entreprise au Canada : quelques éléments d'analyse », *Formation Emploi*, n° 66, pp. 21-38.
- DORAY, Pierre et BÉLANGER, Paul (2006). *Mémoire présenté à la Commission de l'économie et du travail sur le Rapport quinquennal de mise en œuvre de la loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre*. Montréal, UQAM, CIRST et CIRDEP, 16 p.
- EMPLOI-QUÉBEC (2005a). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, Rapport quinquennal 2000-2005*. Québec, Gouvernement du Québec, 150 p.
- FOUCHER, Roland et MORIN, Denis (2006). *Les effets de l'orientation stratégique des pratiques de GRH et des croyances concernant la formation sur les pratiques de formation du personnel dans des PME québécoises*. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, UQO, UQAM, 179 p.
- GILBERT, Lucie (2003). « Les syndicats et la formation : Une étude fondée sur l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 9, n° 1, p. 21-37.
- GILES, Anthony (2005). *La productivité et l'emploi : un drôle de couple?* Ottawa, Ministère du Travail du Canada, Forum sur la productivité et l'emploi, 14 et 15 mars. http://www.travail.gouv.qc.ca/actualite/productivite_emploi/AnthonyGilesPE.pdf [consulté en avril 2006]
- GRANT, Michel, RAINVILLE, Frédéric et RENARD, Laurent (1998). *L'impact des ententes de longue durée sur la formation des travailleurs dans les entreprises au Québec*. Montréal, UQAM, Cahiers du CRISES, no. 9806, 48 p.
- GREEN, David A. et LEMIEUX, Thomas (2001). *The Adult Education and Training Survey. The Impact of Unionisation on the Incidence and Financing of Training in*

Canada. Ottawa, Human Resources Development Canada, Applied Research Branch, 58 p.

HENRIPIN, Marthe (1998). *La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé*. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, coll. Études et Recherches, 248 p.

LABROSSE, Alexis (2006). *La présence syndicale au Québec en 2005*. Québec, Gouvernement du Québec, MT, Direction de la recherche et de l'évaluation, juin, 18 p.

http://www.travail.gouv.qc.ca/publications/rapports/bilanrt/pres_synd2005.pdf [consulté en juin 2007]

LIVINGSTONE, David W. et RAYKOV, Milosh (2005). « Union Influence on Worker Education and Training in Canada in Tough Times », *Just Labour*, vol. 5, hiver, pp. 50-64.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002a). *Apprendre tout au long de la vie. Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec, Gouvernement du Québec, 40 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002b). *Apprendre tout au long de la vie. Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec, Gouvernement du Québec, 43 p.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2002). *Évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1 %) - Rapport d'enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi*. Québec, Gouvernement du Québec, 184 p.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005a). *L'évaluation de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1 %) - Rapport de la deuxième enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi*. Québec, Gouvernement du Québec, 168 p.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005b). *L'évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1 %) - Rapport d'enquête auprès des employés*. Québec, Gouvernement du Québec, 104 p.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005c). *Briller parmi les meilleurs - L'emploi : passeport pour l'avenir - Orientations stratégiques du Plan gouvernemental pour l'emploi*. Québec, Gouvernement du Québec, 89 p.

http://emploi.quebec.net/publications/9_institutionnel/Plan_gouv_emploi_2005/Passeport-coul.pdf [consulté en février 2006]

MORISSETTE, René (1993). « Évolution de l'intérêt pour la formation dans les conventions collectives québécoises de 1980 à 1992 », *Le Marché du travail*, vol. 14, n° 7, pp. 5-10 et 63-72.

PARENT, Marcel (2005). *La loi du 1 % et les clauses de formation de la main-d'œuvre dans les conventions collectives du secteur privé au Québec*. Montréal, Université de Montréal, École de relations industrielles. Mémoire de maîtrise sous la direction de Jean Charest, 168 p.

SECRETARIAT DE LA COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL (2004). *Le cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*. Montréal, CPMT, 8 p.

7. LES DIMENSIONS RÉGIONALES DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DE LA MAIN-D'ŒUVRE EN MILIEU DE TRAVAIL

État de situation

L'une des préoccupations gouvernementales de l'heure est la question de l'emploi dans une perspective d'amélioration du niveau de vie des collectivités et des régions. Le plan gouvernemental intitulé *L'emploi : passeport pour l'avenir* (MESSF, 2005c) en fait foi, lequel met en relief des liens entre le niveau de vie et un certain nombre de variables, dont la productivité des entreprises, elle-même conditionnée par la qualification de la main-d'œuvre. À cet égard, les différents contextes régionaux dans lesquels s'inscrit cette problématique sont spécialement pris en compte.

La CPMT souscrit à cette démarche. Elle compte des conseils régionaux et a participé à des chantiers comme celui de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Ministère de l'Éducation, 2002b). Elle assume également des responsabilités à l'égard de l'élaboration du *Cadre de développement et de reconnaissance des compétences* (SCPMT, 2004) et du *Programme d'apprentissage en milieu de travail*²⁵ qui en est issu. La structure et les initiatives de la CPMT constituent ainsi des bases pour la mise en place d'un dispositif national de qualification de la main-d'œuvre qui tiendrait compte du contexte des différentes régions du Québec et qui viserait à améliorer le niveau de vie des populations qui y vivent.

Des dimensions régionales déterminant la formation de la main-d'œuvre en milieu de travail

Au Québec, à notre connaissance, une seule étude s'est intéressée en profondeur, à ce jour, aux dynamiques régionales de développement et de formation de la main-d'œuvre (Bernier, Le Toullec et Riffaud, 2004). Cette étude examine les

stratégies mises en œuvre par les acteurs régionaux ainsi que les dispositifs de formation mis en place et leur cohérence par rapport aux besoins des territoires. Par le biais d'études de cas, elle fait ressortir la diversité des projets territoriaux de formation qui seraient le résultat du jeu des différents acteurs engagés dans la relation entre l'emploi et la formation sur le territoire. Celui-ci serait donc avant tout un milieu relationnel par la nature et les objectifs des projets, ainsi que par les acteurs porteurs de ces mêmes projets.

En dehors de cette étude qui met un accent particulier sur l'influence des acteurs régionaux sur l'offre et la demande de formation, il existe peu de résultats de recherche sur les dimensions régionales du développement des compétences en milieu de travail. Il ressort pourtant qu'elles pourraient être influentes en matière de quantité et de qualité de formation en entreprise (Gariépy (1994), tiré de Henripin, 1998). Dans cette veine, Hart, Gamache et Lejeune (2005 : 183-202) consacrent une partie de leur analyse à la mise en œuvre de la formation en région dans le cas de trois industries manufacturières : première transformation du bois (Hautes Laurentides), transformation alimentaire (Rivière-du-Loup) et meuble (sud de Lanaudière). Chacun de ces secteurs possède un organisme de certification de main-d'œuvre, le plus souvent initié par un acteur institutionnel plutôt que par les entreprises elles-mêmes. Cependant, en fonction, entre autres, de l'environnement socioéconomique général, du type d'offre de formation retrouvé et de la participation active ou non des entreprises d'un même secteur, les résultats varient fortement d'un cas à l'autre.

Plusieurs questions subsistent donc toujours. De quelle manière l'environnement régional influence-t-il l'offre et la demande de compétences en milieu de travail? Quels sont les facteurs régionaux favorisant ou faisant obstacles au développement des compétences en milieu de travail? Les acteurs présents dans chaque région (représentantes et représentants des institutions, des employeurs, de la main-d'œuvre, des

²⁵ Pour les participants :

<http://emploi.quebec.net/francais/individus/qualification/apprentissage/index.htm>;

Pour les entreprises :

<http://emploi.quebec.net/francais/entreprises/formation/pamt.htm>.

[consultés en juin 2007]

organismes communautaires) se préoccupent-ils de développer leur expertise en matière de développement des compétences en milieu de travail et de la rendre disponible? Il importe dès lors de prendre en compte les enjeux des différentes régions administratives québécoises, qu'elles soient centrales, intermédiaires ou périphériques, dans le but de cerner les points communs et divergences qui les caractérisent, ainsi que les difficultés qui leur seraient propres.

Liées les unes aux autres, les dimensions régionales de la formation de la main-d'œuvre en milieu de travail peuvent être regroupées selon un cadre d'investigation emprunté aux sciences sociales, c'est-à-dire en indiquant si elles se rapportent aux aspects démographiques, économiques, politiques, éducatifs ou sociaux de la question.

La dimension démographique : vieillissement, migration, diminution, rétention et attraction des populations

Dans l'ensemble des régions québécoises, l'enjeu du vieillissement de la main-d'œuvre se pose à un degré ou un autre, lequel soulève le besoin d'actualiser ses qualifications et de la maintenir en emploi. Certaines régions québécoises, surtout celles qui sont dites périphériques, se caractérisent également par leur déclin démographique que l'on peut attribuer en partie à la migration d'environ du tiers des jeunes de 20 à 34 ans vers d'autres zones (Gauthier *et al.*, 2006 ; LeBlanc, 2006) et au vieillissement général de leur population. Un important bassin de population de 45 ans et plus et de personnes faiblement scolarisées est présent dans certaines régions ressources, ce qui amplifie le défi rencontré en matière de formation de la main-d'œuvre (Hamel, 2005). Si plusieurs régions font souvent face à des pénuries de main-d'œuvre qualifiée (Chenard, Polèse et Shearmur, 2005), d'autres se caractérisent plutôt par leur capacité de rétention et d'attraction de populations en provenance de zones extérieures (comme les immigrants). Des études ont déjà fait des liens entre les caractéristiques démographiques de certaines régions et l'emploi; peu d'entre elles ont par contre examiné spécifiquement les effets de ces caractéristiques sur la formation en milieu de travail.

Charest et Poulin (2007) ont pour leur part découvert que les problèmes démographiques des régions pourraient être contrecarrés par la nature des emplois offerts. « Lorsqu'il s'agit d'un emploi permanent, même avec un salaire et des avantages sociaux moyens, plusieurs personnes interrogées ont été surprises par le nombre de personnes prêtes à revenir vivre en région ou à y vivre pour une première fois. » (p. 27) Les constats des chercheurs les amènent également à relativiser l'importance de l'emploi hautement qualifié dans les régions étudiées, puisqu'une proportion importante des emplois des créneaux de chacune des régions ne demandent pas de compétences techniques ou professionnelles. Ces conclusions pourraient être confirmées par d'autres études.

La dimension économique : structure et logique industrielles dans un contexte de compétitivité mondiale

Certaines régions périphériques se démarquent par des secteurs d'activités économiques plus importants que d'autres tels l'hydroélectricité, les mines ou la forêt (Chenard, Polèse et Shearmur, 2005). Or, « on sait que l'appartenance sectorielle est déterminante quant à l'intensité et aux modalités des politiques de formation des milieux de travail » (Géhin (1989), tiré de Bernier, Frappier et Moisan, 2003b), et que les logiques d'action adoptées au sein de secteurs d'activités ne seraient pas nécessairement toujours compatibles avec celles d'une région (Jobert (1998), tiré de Bernier, Frappier et Moisan, 2003b). Lorsqu'il est question de régions en partie mono-industrielles, la question de la formation interpellerait à la fois les approches régionales et sectorielles. Toutefois, l'état des connaissances au Québec offre peu de pistes de solutions quant à la façon d'articuler les approches sectorielles et régionales en matière de développement des compétences.

Afin d'être compétitives à l'échelle de la planète, les économies mondialisées tendent à concentrer leur production sur des biens ou services privilégiés leur permettant de développer et d'exploiter à leur avantage les particularités de leur système de production. Ce processus s'observe de nos jours non seulement entre les différents pays, mais également entre les différentes régions à l'intérieur

de ceux-ci. C'est la stratégie qu'a adoptée le Québec avec « le projet ACCORD [qui] vise à construire un système productif régional compétitif sur le plan nord-américain et mondial dans chacune des régions du Québec, par l'identification et le développement de créneaux d'excellence, qui pourront devenir leur image de marque »²⁶.

De plus, les savoirs jouent un rôle notable au sein de l'économie contemporaine (Castells, 1998). La formation en entreprise constitue par conséquent un lieu privilégié de transmission des savoirs. À cet égard, les effets des accords économiques internationaux (ALÉNA, Accord sur le bois d'œuvre résineux, etc.) sur certaines régions pourraient être considérés au sein de la problématique de la formation en milieu de travail.

La dimension politique : régionalisation des programmes gouvernementaux

Diverses études ont analysé les rapports entre le développement des compétences de la main-d'œuvre et les politiques gouvernementales, notamment en France, sous le thème de la régionalisation ou décentralisation des politiques gouvernementales en matière de formation professionnelle (Gérard et Gesbert, 2005 ; Bel, 1996). Les Conseils régionaux, qui possèdent « une compétence renforcée en matière de formation professionnelle par la loi relative aux libertés et aux responsabilités locales »²⁷, s'impliquent dans la formation en entreprise « pour donner aux entreprises et aux territoires la capacité de réagir aux mutations économiques » (Gérard et Gesbert, 2005 : 21 et 20). La formation est maintenant une des pierres d'assise des politiques mises de l'avant par les Conseils régionaux, qui la considèrent comme un levier incontournable de développement de l'emploi local.

Au Québec, la *Politique d'intervention sectorielle* (SQDM, 1996), la *Politique*

nationale de la ruralité (Ministère des Régions, 2001), la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Ministère de l'Éducation, 2002a et 2002b) ainsi que le *Cadre de développement et de reconnaissance des compétences* (SCPMT, 2004) constituent des interventions gouvernementales structurantes pour le développement des compétences de la main-d'œuvre. En dépit d'un consensus entourant la décentralisation des pouvoirs en matière de formation, les autorités régionales, les employeurs et les travailleurs doivent semble-t-il conjuguer avec un système qui demeure en partie centralisé, limitant ainsi la prise en compte de particularités régionales (Moquay, 1999). Il importe donc d'examiner les politiques québécoises relatives au développement des compétences de la main-d'œuvre de manière à faire ressortir les conditions (possibilités et contraintes) liées à leur mise en œuvre sur une base régionale. L'apport des acteurs régionaux dans la définition et la mise en œuvre des politiques publiques en matière de développement des compétences de la main-d'œuvre pourrait être vérifié.

La dimension éducative et formative

Il importe de diagnostiquer l'état de la formation initiale (données avant l'embauche de la main-d'œuvre), comme par exemple le taux d'abandon scolaire, le niveau de scolarité, le type de cours offerts, l'adéquation entre la formation initiale et besoins du marché, etc., pour ensuite mieux comprendre en quoi elle influencerait la demande de formation de la main-d'œuvre en milieu de travail (Arrighi et Gasquet, 2002 ; Bel, 1996 ; Julien, 1996). Il faudrait également approfondir, d'un point de vue régional et en relation avec les autres dimensions, les caractéristiques de l'offre de formation continue externe aux entreprises provenant des formateurs tant privés que publics (Gobeil, 2003). De même, la capacité d'autonomie des entreprises en matière de formation interne, laquelle capacité peut être conditionnée par des facteurs externes, mériterait un examen attentif.

La formation à l'interne occupe, en effet, une place importante dans la stratégie des entreprises. L'étude de Tremblay et de Sève (2006) portant sur les obstacles à la formation dans les PME des secteurs du commerce de détail et du tourisme, de

²⁶http://www.mdeie.gouv.qc.ca/page/web/portail/fr/developpementRegional/service.prt?svcid=PAGE_GENERIQUE_CATEGORIES17&iddoc=41472 [consulté en juin 2007]

²⁷ Cette loi a été adoptée le 13 août 2004. Elle « marque la dernière étape du transfert des compétences de l'État aux Régions en matière de formation professionnelle initiale et continue, processus entamé en France depuis 1982 » (p. 21).

l'hôtellerie et de la restauration, nous apprend que la localisation des entreprises ne détermine pas nécessairement la quantité de formation offerte au personnel en raison de l'importance de la formation donnée à l'interne. Toutefois, les entreprises des grands centres considèrent avoir plus facilement accès à la formation structurée.

Malgré l'importance de la formation effectuée au sein de l'entreprise, la formation en institution demeure souvent la référence. Dans l'étude de huit projets ACCORD, Charest et Poulin (2007) ont remarqué que « les actions proposées en matière de formation et de main-d'œuvre sont surtout axées sur la formation en institution » (p. iv) et qu'ils ne s'articulent que partiellement aux préoccupations des employeurs. Les auteurs poursuivent : « (...) peu de personnes y compris les organismes de soutien, nous ont parlé des besoins de formation en entreprise alors que la main-d'œuvre en poste dans les créneaux est vieillissante, est peu scolarisée et n'a pas nécessairement les compétences qu'il faut pour s'adapter aux nouvelles technologies. » (p. 40) Ainsi, lorsqu'une région développe un créneau d'excellence, les organismes de soutien, comme les universités et les collèges, prévoient la plupart du temps de nouveaux programmes scolaires. Toutefois, les besoins en matière de formation continue liés aux créneaux semblent faire l'objet de moins d'attention. De même, les chercheurs ont découvert que la formation à distance et la mutualisation de la formation (voir le thème 4 du présent cahier à ce sujet) sont pratiquement inexistantes, mais qu'elles suscitent de plus en plus d'intérêt.

Il est à noter que plusieurs initiatives ont été mises en place en vue de rapprocher les milieux de l'éducation et de la formation et le milieu du travail. Par exemple, de multiples collaborations sont prévues avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans *Le plan d'action annuel d'Emploi-Québec 2006-2007* en vue d'améliorer la complémentarité de l'information sur le marché du travail, de prévenir les pénuries de main-d'œuvre, de poursuivre la mise en œuvre de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (MEQ, 2002b), d'assurer un meilleur arrimage des formations initiales professionnelles et techniques avec les besoins du marché

du travail et des employeurs, etc. Le MELS a quant à lui prévu dans son *Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique* (2006) trois chantiers auxquels les partenaires régionaux du marché du travail sont invités à participer. Toutes ces initiatives constituent des exemples de concertation visant le développement des compétences de la main-d'œuvre dans une perspective de développement régional.

La dimension se rattachant aux acteurs régionaux et aux partenariats

Plusieurs acteurs régionaux participent à l'offre et à la demande de formation, qu'ils proviennent du secteur gouvernemental, d'Emploi-Québec, des conseils régionaux des partenaires, de l'enseignement, des affaires, etc. (Gobeil, 2003). Les stratégies de ces acteurs façonneraient le comportement des dirigeants d'entreprise lorsque vient le temps de former leur main-d'œuvre (Bernier, Le Toulllec et Riffaud, 2004). Une piste intéressante en matière de développement régional est celle des réseaux locaux d'acteurs et des partenariats qui en découlent (Gobeil, 2003 ; Julien, 2003 ; Henripin, 1998 ; Landry et Serre, 1994). Certains auteurs mettent l'accent sur le sentiment d'appartenance généré chez les partenaires, alors que d'autres y voient des processus difficiles à implanter sans négociations, conflits, ententes et compétitions (Agulhon, 2003 ; Julien, 1996). La mise en place de tels réseaux et partenariats semble pertinente et mériterait qu'on s'y attarde davantage, car on constate que les entrepreneurs en région font parfois cavalier seul (Joyal et Deshaies, 1996), préférant développer des partenariats au sein de leur secteur industriel, au détriment d'une proximité géographique ou régionale. Quel serait, de cette façon, le rôle des acteurs régionaux, des partenariats et autres interactions (notamment sur le plan intersectoriel) par rapport à la formation de la main-d'œuvre en milieu de travail? L'expérience française récente peut-elle inspirer des pistes de solutions adaptables à la situation québécoise (Gérard et Gesbert, 2005) ?

Au Québec, les projets ACCORD, étudiés par Charest et Poulin (2007), constituent des exemples d'instances partenariales visant le développement régional. Les chercheurs précisent que, dans ce cas précis, les ressources de soutien (MDEIE,

Emploi-Québec, CRÉ, CLD, cégeps, universités, etc.) jouent un rôle prépondérant, voire trop important. Les représentants des entreprises ont critiqué unanimement la quantité de ces ressources et l'influence qu'elles exercent sur les projets ACCORD. Les chercheurs soulignent : « Les contraintes de temps et de distance sont peut-être ce qui explique que l'on a l'impression parfois que ce sont toujours les mêmes personnes qui mènent les projets : des leaders institutionnels ou de grandes entreprises et peu de PME » (p. 33). À la lumière de ces résultats, il importe de réfléchir aux moyens d'encourager et de faciliter la participation des PME aux instances partenariales ainsi que de lever les obstacles à leur participation afin qu'elles puissent y exprimer leurs besoins, notamment en matière de formation.

Besoins de recherche

Lors de la conception des projets de recherche, la priorité pourrait être accordée aux régions qui manifestent le plus de difficultés à améliorer les compétences de leur main-d'œuvre ou à celles où les enjeux seront les plus grands dans un avenir rapproché. Des travaux pourraient aussi privilégier à la fois une approche régionale et sectorielle. Ainsi, à l'intérieur d'un même secteur économique, il pourrait être pertinent de s'intéresser à d'éventuelles spécificités régionales.

La nécessité d'approfondir les connaissances sur les liens entre les dimensions régionales et la formation en milieu de travail

1.1 L'appartenance à une région administrative ou à une MRC précise est-elle un facteur déterminant dans l'explication des difficultés (1) de la main-d'œuvre locale en emploi à bénéficier d'activités de formation pour accroître ses compétences et (2) des entreprises à trouver les ressources qui pourraient former leur personnel? Y a-t-il d'autres facteurs plus, moins ou aussi déterminants que le facteur « région » à cet égard?

1.2 Quels sont les enjeux, phénomènes ou particularités de l'environnement régional qui touchent les entreprises québécoises en matière de développement de la main-d'œuvre? Existe-t-il des différences

intéressantes entre le profil québécois à cet égard et celui d'autres pays et régions canadiennes? Les réponses à ces questions viseraient à compléter et à valider les constats relatifs aux diverses composantes de l'environnement externe à prendre en compte dans la compréhension de la problématique régionale de la formation.

1.3 L'influence de divers facteurs régionaux sur le financement, l'identification des besoins ou la participation à des activités de développement des compétences par les employeurs, les travailleurs et leurs représentants devrait être précisée. Cette influence joue-t-elle un rôle dans la capacité des entreprises à répondre à leurs besoins de formation? Si oui, comment un facteur ou un enjeu régional influe-t-il sur la capacité des employeurs et des travailleurs à répondre à leurs besoins de développement des compétences de la main-d'œuvre en milieu de travail?

1.4 Lorsqu'un facteur ou un enjeu régional a une influence sur la formation de la main-d'œuvre, se vérifie-t-elle pour l'ensemble des entreprises de la région, peu importe le secteur d'activité ou la taille de l'entreprise? S'exerce-t-elle de la même manière selon les régions ou les catégories de régions?

Démographie

2.1 De quelle façon les phénomènes de rétention et d'attraction de populations propres à certaines régions se traduisent-ils sur les activités de développement des compétences en entreprise? Quelle est l'ampleur du vieillissement de la main-d'œuvre selon les régions, et comment les entreprises conjuguent-elles avec celui-ci sur le plan de la formation en milieu de travail?

2.2 Les propriétaires d'entreprise ont-ils la capacité de pallier la rareté de travailleurs qualifiés (et parfois non qualifiés) par la formation en milieu de travail? Par quels moyens le milieu industriel s'adapte-t-il au recrutement d'une main-d'œuvre dont les compétences ne correspondent pas toujours aux exigences de production? La

difficulté à recruter de la main-d'œuvre spécialisée et non spécialisée nécessite-t-elle de former davantage la main-d'œuvre déjà en place pour les entreprises des régions ressources ou intermédiaires?

- 2.3 De quelles façons les entreprises affrontent-elles le problème de la relève au niveau régional? En quoi la formation de la main-d'œuvre en milieu de travail pourrait-elle contribuer à favoriser l'émergence de cette relève? Par ailleurs, l'offre d'emplois dits « de qualité », c'est-à-dire permanents, peut-elle contribuer à contrer d'éventuelles pénuries de main-d'œuvre dans certains corps d'emploi et à attirer une main-d'œuvre qualifiée et non qualifiée? Existe-t-il des stratégies qui pourraient prévenir d'éventuelles pénuries de main-d'œuvre? Est-ce que le problème de pénurie de main-d'œuvre est surtout circonscrit aux seuls travailleurs qualifiés?

Économie

- 3.1 L'offre et la demande de formation dans les divers secteurs d'activités économiques font-elles face à des difficultés spécifiques ou régionales? La formation donnée dans des secteurs économiques spécialisés est-elle compatible avec les enjeux plus larges du développement régional? Autrement dit, la logique sectorielle orientée vers des objectifs surtout économiques (p. ex. rentabilité à court terme) entre-t-elle en conflit avec la logique de développement régional qui serait plus globale ou sociale?
- 3.2 Les dirigeants d'entreprise d'une région donnée se servent-ils de la formation en milieu de travail afin d'améliorer la compétitivité de cette région au niveau mondial? La formation permet-elle d'adapter la production régionale aux exigences et aléas de l'économie mondiale fondée sur les savoirs? La concurrence mondiale amène-t-elle les entreprises à développer davantage ou différemment les compétences de leurs employés? Les acteurs syndicaux agissent-ils sur la demande et la nature des activités de développement des compétences de la main-d'œuvre?

Politique

- 4.1 De quelle manière les politiques gouvernementales affectent-elles le développement des compétences de la main-d'œuvre en milieu de travail? Les régions éloignées sont-elles affectées différemment par ces politiques? Les politiques de développement des compétences de la main-d'œuvre stimulent-elles la demande et l'offre de formation dans les entreprises des régions dites éloignées? Où en est la régionalisation des politiques de développement des compétences en général et de formation en milieu de travail en particulier? La régionalisation des politiques publiques bénéficie-t-elle au développement des compétences de la main-d'œuvre en milieu de travail? Quels sont les avantages d'une politique décentralisée à propos de la formation en milieu de travail?
- 4.2 Quel est l'apport des acteurs régionaux et locaux au développement des politiques gouvernementales en matière de formation de la main-d'œuvre en milieu de travail? Quel rôle jouent les entreprises – qu'elles soient petites, moyennes²⁸ ou grandes – et les regroupements de travailleurs dans le développement de stratégies et de politiques régionales à cet égard?

Éducation et formation

- 5.1 Comment s'organise la régionalisation de la formation initiale au Québec? Les entreprises profitent-elles de la décentralisation de la formation initiale? Le développement des compétences de la main-d'œuvre en milieu de travail varie-t-il d'une région à l'autre en fonction de l'offre de formation initiale? Les entrepreneurs doivent-ils offrir de la formation sur les lieux de travail pour compléter la formation initiale des employés d'une région donnée? Quelles sont les compétences manquantes d'une région à l'autre et pour lesquelles les entreprises doivent former leur nouveau personnel?

²⁸ Dans le contexte du présent cahier d'Appel de propositions général, une PME compte une masse salariale inférieure à 1 000 000 \$.

5.2 Les entreprises se perçoivent-elles comme des intervenants dispensateurs d'activités de développement de compétences pour leur propre main-d'œuvre? Font-elles nommément partie de l'offre de formation disponible en région?

5.3 La mutualisation de la formation sur une base régionale ou locale peut-elle offrir une réponse adéquate aux besoins de développement des compétences de la main-d'œuvre des employeurs? Cette façon de faire peut-elle améliorer l'offre de formation ainsi que l'accès à de telles activités par les employeurs et la main-d'œuvre de certaines régions?

Acteurs régionaux et partenariats

6.1 Des partenariats se tissent-ils spontanément entre les entreprises et les acteurs des milieux étatiques ou de la société civile à propos de questions touchant le développement des compétences de la main-d'œuvre? À qui l'initiative en revient-il? Les entrepreneurs ont-ils davantage d'affinités avec les acteurs régionaux de certains secteurs en particulier? S'il est vrai que certaines entreprises s'investissent moins dans des partenariats que d'autres acteurs régionaux, pourquoi en est-il ainsi? La situation est-elle la même pour la PME et la grande entreprise?

6.2 Quels sont les facteurs favorisant ou nuisant à la participation des entreprises, notamment des PME, à des tables de concertation portant sur le développement des compétences de la main-d'œuvre? Les expériences de concertation impliquant des entreprises ont-elles influencé leur tendance à former leurs employés? De quelle manière ces partenariats peuvent bénéficier au développement des compétences de la main-d'œuvre en milieu de travail?

6.3 Les acteurs présents dans chaque région (représentants des institutions, des travailleurs, des organismes communautaires) se préoccupent-ils de développer leur expertise en matière de formation en milieu de travail et de la rendre disponible?

6.4 L'expérience française en matière de transfert de responsabilités de l'État aux régions en matière de formation initiale et continue comporte-t-elle des dimensions, adaptables, qui répondraient à certains problèmes d'accès à la formation en région identifiés au Québec?

BIBLIOGRAPHIE

AGULHON, Catherine (2003). « Formation professionnelle en France. Deux modèles en tension », dans *Concertation, éducation, travail: politiques et expériences*, sous la dir. de Marcelle HARDY. Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. « Éducation-Recherche », (7), pp. 53-81.

ARRIGHI, Jean-Jacques et GASQUET, Céline (2002). « Enseignement supérieur court et apprentissage. Les évolutions de la formation en régions », *Bref*, CÉREQ, 191, 4 p.

BEL, Maiten (1996). « L'offre de formation entre politiques nationales et besoins locaux », *Bref*, CÉREQ, 124, 4 p.

BERNIER, Colette (dir.), FRAPPIER, Martin et MOISAN, Karine (2003b). *PME, institutions d'enseignement publiques et formation de la main-d'œuvre*. Rapport de recherche présenté au FNFMO. Montréal, CSQ et CSN, 185 p.

BERNIER, Colette, LE TOULLEC, Marie et RIFFAUD, Sébastien (2004). *Dynamiques de développement régional et formation de la main-d'œuvre au Québec*. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, CSQ, 53 p.

CASTELLS, Manuel (1998). *L'ère de l'information - Tome 1: La société en réseau*. Paris, Éditions Fayard, 613 p.

CHAREST, Jean et POULIN, Martine (2007). *La formation de la main-d'œuvre dans une perspective de développement économique régional. Examen du rôle des politiques publiques, des ressources de soutien, du partenariat et des entreprises dans cinq régions du Québec*. Extraits du rapport de recherche, École de relations industrielles, Université de Montréal, Mars, 53 p.

http://www.cpmf.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_Condense_extraits_CORR_IGE_26_avril_2007.pdf [consulté en juin 2007]

CHENARD, Philippe, POLÈSE, Mario et SHEARMUR, Richard (2005). *L'évolution économique et démographique et les perspectives de développement des*

régions périphériques du Québec. Montréal, INRS-UCS, 34 p.

EMPLOI-QUÉBEC (2005a). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, Rapport quinquennal 2000-2005*. Québec, Gouvernement du Québec, 150 p.

GAUTHIER, Madeleine, LEBLANC, Patrice, CÔTÉ, Serge, DESCHENAU, Frédéric, GIRARD, Camil, LAFLAMME, Claude, MAGNAN, Marie-Odile et MOLGAT, Marc (2006). *La migration des jeunes au Québec. Rapport national d'un sondage 2004-2005 auprès des 20-34 ans du Québec*. Montréal, INRS-UCS, Observatoire Jeunes et Société, 167 p.

GÉRARD, Françoise et GESBERT, Maryline (2005). « Formation des salariés, aide aux entreprises : l'action des régions », *Actualité de la formation permanente*, Centre Inffo, n° 198, sept.-oct., pp. 20-28. [Dossier sur 16 régions françaises présentant leur politique de formation vis-à-vis des entreprises et des salariés]

GOBEIL, Isabelle (2003). *L'Éducation des adultes : Partenaire du développement local et régional. Avis au Ministre de l'Éducation*. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, Commission de l'éducation des adultes, 110 p.

HAMEL, Caroline (2005). *Les travailleurs âgés d'aujourd'hui et de demain*. Avec la collaboration de Daniel Lalande, Pierre Lanctôt et Mireille Levesque. Québec, MESS, 179 p.

http://emploi.quebec.net/francais/complements/publications_etudes.htm#section6 [consulté en avril 2006]

HART, Sylvie ann, GAMACHE, Martin et LEJEUNE, Michel (2005). *La formalisation des pratiques de formation dans les petites et moyennes entreprises manufacturières québécoises*. Sous la direction de F. Lesemann. Rapport de recherche présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, INRS-UCS, 212 p.

HENRIPIN, Marthe (1998). *La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé*. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 278 p.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2006). *Portrait régional de la diplomation au niveau baccalauréat au Québec*. Québec, Gouvernement du Québec, 75 p.

JOYAL, André (2002). *Le développement local. Comment stimuler l'économie des*

régions en difficulté. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC). Presses de l'Université Laval, 156 p.

JOYAL, André et DESHAIES, Laurent (1996). *Milieu innovateur, développement local et PME québécoises innovantes*. Trois-Rivières, UQTR, Département des sciences de la gestion et de l'économie, Groupe de recherche en économie et gestion des PME, Chaire Bombardier Sea-doo/Ski-doo en gestion du changement technologique dans les PME, 20 p.

JULIEN, Mélanie (2003). *La participation de l'éducation aux travaux des CLD et des CRD portant sur le développement local et régional*. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, Direction des études et de la recherche, 50-2094, 79 p.

JULIEN, Pierre-André (1996). « Entrepreneuriat, développement régional et appropriation de l'information », dans *Le phénomène régional au Québec*, sous la dir. de Marc-Urbain PROULX. Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 215-244.

LANDRY, Carol et SERRE, Fernand (sous leur direction) (1994). *École et entreprise - Vers quel partenariat?* Québec, Éditions Presses de l'Université du Québec, 262 p.

LEBLANC, Patrice (2006). « Les deux tiers des jeunes vivent dans leur région d'origine », dans *L'Annuaire du Québec 2006*, sous la dir. de M. VENNE et de A. ROBITAILLE. Montréal, Fides, pp. 164-173.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002a). *Apprendre tout au long de la vie. Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec, Gouvernement du Québec, 40 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002b). *Apprendre tout au long de la vie. Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec, Gouvernement du Québec, 43 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique*. Québec, Gouvernement du Québec, 11 p.

<http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/PlanRapprochementFPT/PlanRapprochementFPT.pdf> [consulté en juillet 2007]

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2002). *Évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1%) - Rapport d'enquête auprès des employeurs*

assujettis à la Loi. Québec, Gouvernement du Québec, 184 p.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005a). *L'évaluation de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1%) - Rapport de la deuxième enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi*. Québec, Gouvernement du Québec, 168 p.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005b). *L'évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1%) - Rapport d'enquête auprès des employés*. Québec, Gouvernement du Québec, 104 p.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2005c). *Briller parmi les meilleurs - L'emploi : passeport pour l'avenir - Orientations stratégiques du Plan gouvernemental pour l'emploi*. Québec, Gouvernement du Québec, 89 p.

http://emploiquebec.net/publications/9_institutionnel/Plan_gouv_emploi_2005/Passeport-coul.pdf [consulté en février 2006]

MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE (2006). *Le plan d'action annuel d'Emploi-Québec 2006-2007*. Version intégrale. Québec, Gouvernement du Québec, 48 p.

MINISTÈRE DES RÉGIONS (2001). *Politique nationale de la ruralité : des communautés rurales innovantes pour une occupation dynamique du territoire québécois*. Québec, Gouvernement du Québec, 73 p.

MOQUAY, Patrick (1999). « La régionalisation des politiques de formation professionnelle au Québec », dans *Les régions et la formation professionnelle*, sous la dir. de Thierry BERTHET. Paris, Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, pp. 203-228.

SECRETARIAT DE LA COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL (2004). *Le cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*. Montréal, CPMT, 8 p.

SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DE DÉVELOPPEMENT DE LA MAIN-D'ŒUVRE (1996). *Politique d'intervention sectorielle*. Montréal, SQDM, 7 p.

TREMBLAY, Diane-Gabrielle, THELLEN, Stéphane et RICHER, Michel (2002). *Le télé-apprentissage et le développement des compétences en entreprise*. Montréal, TÉLUQ, Université du Québec et Réseau des Centres d'excellence en télé-apprentissage, 162 p.

TREMBLAY, Diane-Gabrielle et DE SÈVE, Monique K. (2006). *Rapport de recherche final sur les obstacles à la formation au sein des petites et moyennes entreprises : une comparaison de divers types de formation dans les secteurs du commerce de détail, du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration*. TÉLUQ. Mars.

http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_T4_Tremblay_Rapport_de_t.pdf [Consulté en juin 2007]

Annexe 1 : Liste des projets subventionnés

Au fur et à mesure de leur disponibilité, les rapports de recherche terminés peuvent être consultés sur le **site Internet** de la *Commission des partenaires du marché du travail*²⁹.

Thème 1 : La gestion de la formation dans les entreprises, notamment dans les petites et moyennes entreprises

Bélanger, Paul et Démontagne, Céline
UQAM/CIRDEP

Les pratiques et l'organisation de la formation en entreprise - bibliographie commentée
Mai 2005

Bélanger, Paul, Larivière, Maryse et Voyer, Brigitte
UQAM/CIRDEP

Les pratiques et l'organisation de la formation en entreprise au Québec – étude exploratoire
Avril 2004

Thème 2 : Le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en emploi

Bélanger, Paul et Daniau, Stéphane
UQAM

La formation de base dans les petites et moyennes entreprises – les pratiques et modèles novateurs
Projet en cours

Lesemann, Frédéric et Gamache, Martin
INRS-UCS

Une analyse sectorielle des besoins en compétences de la main-d'œuvre en fonction des stratégies de positionnement des entreprises sur le marché
Projet en cours

Lesemann, Frédéric et Lejeune, Michel
INRS-UCS

Pertinence pour le Québec des instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience en France, aux États-Unis et au Royaume-Uni
Projet en cours

Thème 3 : Le rendement des activités de développement des compétences en entreprise pour les employeurs et les travailleurs

Bouteiller, Dominique
HEC de Montréal

Mesurer le transfert des acquis et les impacts d'une formation au service à la clientèle : une exploration du concept de « formation-investissement » dans le secteur du commerce de détail
Projet en cours

Dunberry, Alain
UQAM

L'analyse des pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement dans des entreprises québécoises performantes (rapport final, synthèse, recension d'écrits et études de cas)
Octobre 2006

Fournier, Geneviève, Béji, Kamel et Filteau, Odette
CRIEVAT

La formation professionnelle continue : quelle ampleur pour quel rendement de la Loi 90?
Avril 2004

²⁹ <http://www.cpmt.gouv.qc.ca/recherches/index.asp>

Gosselin, Maurice
Université Laval
Le rendement de la formation de la main-d'œuvre en entreprise
Projet en cours (recension d'écrits terminée en décembre 2005)

Lesemann, Frédéric, Cousineau, Jean-Michel et Bernier, Amélie
INRS-UCS
Évaluation du rendement de la formation au sein des entreprises : une comparaison Québec et Ontario
Projet en cours

Thème 4 : La participation des entreprises et des travailleurs à la formation parrainée

Foucher, Roland et Morin, Denis
UQAM
Les effets de l'orientation stratégique et des croyances en formation des dirigeants sur les investissements en formation dans les PME québécoises
Octobre 2006

Smith, Michael et Durand, Claire
Université McGill
Les différences interprovinciales dans les pratiques de formation et leurs effets
Projet en cours

Tremblay, Diane-Gabrielle et De Sève, Monique K.
Télé-Université
Les obstacles à la formation au sein des petites et moyennes entreprises et les solutions qui favoriseraient l'application de la loi; analyse de l'apport potentiel des technologies d'information et de communication (TIC) à la formation par une comparaison de divers types de formation dans les secteurs du commerce de détail, ainsi que du tourisme et de l'hôtellerie
Mars 2006

Thème 5 : Les travailleurs de 45 ans et plus et la formation liée à l'emploi

Cloutier, Esther, Ledoux, Élise et Fournier, Pierre-Sébastien
IRSST
La transmission des savoirs de métier et de prudence par les travailleurs expérimentés : comment soutenir cette approche dynamique de formation dans les milieux de travail
Projet en cours

Dostie, Benoit et Léger, Pierre-Thomas
CIRANO
Formation en entreprise des travailleurs plus âgés
Projet en cours

Lesemann, Frédéric et Bédard, Jean-Luc
INRS-UCS
La haute qualification chez les travailleurs âgés au Québec. Étude exploratoire des définitions de la haute qualification généralement utilisées et leur impact sur la définition des compétences
Projet en cours

Marchand, Louise, Lauzon, Nancy et Pérès, Laetitia
Université de Sherbrooke
Formalisation et transmission des savoirs tacites des travailleurs d'expérience et formation par les TIC
Mars 2007

Thème 6 : Les ententes négociées entre employeurs et employés, le rôle des syndicats et la situation dans les entreprises non syndiquées

Alain, Marc

École nationale de police du Québec

L'importance de la formation continue dans les ententes négociées employeurs-employés au Québec : le cas des organisations du secteur de la sécurité et de la protection

Mars 2007

Thème 7 : Les dimensions régionales du développement des compétences de la main-d'œuvre en milieu de travail

Bernier, Colette, Le Toullec, Marie et Riffaud, Sébastien

CSQ

Dynamiques régionales de développement et formation de la main-d'œuvre

Novembre 2004

Charest, Jean

Université de Montréal

****La formation de la main-d'œuvre dans une perspective de développement économique régional : examen du rôle des politiques publiques, des ressources de soutien, du partenariat et des entreprises dans six régions du Québec*

Mars 2007

Thème 99 : Activités scientifiques connexes

Daniel Beaupré

ESG-UQAM

Observation des tendances en matière d'évaluation du rendement de la formation en entreprise

Projet en cours

Jean Charest

Université de Montréal

Demande de financement pour le soutien logistique de l'événement « Séminaire international sur la formation professionnelle : systèmes, innovations et résultats » ainsi que pour la traduction et l'édition d'un ouvrage rassemblant les résultats de recherche découlant des travaux des chercheurs participants

Projet en cours

Thème fermé : La formation qualifiante et transférable (2001 à 2006)

Bélanger, Paul, Legault, Ginette, Beaupré, Daniel, Voyer, Brigitte et Trottier, Mélanie

UQAM/CIRDEP-CGC

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

Décembre 2004

Bélanger, Paul, Legault, Ginette, Voyer, Brigitte, Beaupré, Daniel et Trottier, Mélanie

UQAM/CIRDEP-CGC

**La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : recension des écrits, des pratiques et des enjeux – La recension des écrits : principaux mots – clés et résumés de textes*

Mars 2005

Dolbec, André, d'Ortun, Francine et Savoie-Zajc, Lorraine

UQO

***La qualification professionnelle de la main-d'œuvre – des pratiques à géométrie variable. Inventaire et documentation in situ des dispositifs nationaux de qualification professionnelle initiés par les partenaires sociaux de différents pays occidentaux (Grande-Bretagne, Australie, Nouvelle-Zélande, Alberta (Canada), Colombie-Britannique (Canada), Ontario (Canada), Oregon (États-Unis), Pays-Bas, Suède, Finlande, Danemark, Norvège)*

Février 2005

Hart, Sylvie ann, Gamache, Martin et Lejeune, Michel (sous la direction de Frédéric Lesemann)
INRS-UCS
La formalisation des pratiques de formation dans les petites et moyennes entreprises manufacturières québécoises
Décembre 2005

Labrie, Yanick et Montmarquette, Claude
CIRANO
**La formation qualifiante et transférable en milieu de travail*
Août 2004

Lesemann, Frédéric, Gamache, Martin et Bédard, Jean-Luc
INRS-UCS
**La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : un regard sociologique*
Octobre 2004

Lesemann, Frédéric, Lejeune, Michel et Hart, Sylvie ann
INRS-UCS
***Inventaire international et documentation des dispositifs nationaux de qualification professionnelle (France, États-Unis, Espagne, Italie, Portugal, Suisse et Mexique)*
Mars 2005

Analyses transversales

Chevrier, Nathalie
La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : analyse transversale des résultats de trois recherches déposées au Programme de subvention à la recherche appliquée sur les conditions d'application de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre 2004-2006
2005

Marcena, Marie
Inventaire des dispositifs nationaux de qualification professionnelle : synthèse et analyse transversale des résultats des rapports de recherche de André Dolbec (dir.) et de Frédéric Lesemann (dir.) déposés en 2005 au Programme de subvention à la recherche appliquée sur les conditions d'application de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre 2004-2006 - Alberta (Canada), Angleterre, Australie, Colombie-Britannique (Canada), Danemark, Espagne (Pays Basque Espagnol), États-Unis, Finlande, France, Italie, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Ontario (Canada), Oregon (États-Unis), Pays-Bas, Portugal, Suède et Suisse (canton de Genève)
2005

Appels de propositions spécifiques

*La formation qualifiante et transférable en milieu de travail

**Inventaire et documentation des dispositifs de qualification professionnelle mis en place par les partenaires sociaux dans différents pays occidentaux (France, Italie, Portugal, Grande-Bretagne, Pays-Bas, Suède)

***Influence de quelques composantes régionales sur la capacité des entreprises à répondre aux besoins de formation de leur personnel

Annexe 2 : Grille budgétaire

GRILLE BUDGÉTAIRE

POSTES BUDGÉTAIRES	AN 1	AN 2	TOTAL
1. Rémunération A. Dégagement pour la recherche B. Professeurs-chercheurs C. Professionnels de recherche D. Salaires étudiants (1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e cycle, stagiaires post-doctoraux) E. Autres assistants de recherche F. Soutien administratif et secrétariat G. Avantages sociaux et augmentations salariales			
2. Services professionnels et techniques/ Honoraires professionnels Expert-conseil, pigistes, réviseure, embauche d'une firme spécialisée, services informatiques, etc.			
3. Frais de déplacement et de séjour Coûts des déplacements (fréquence x coût unitaire) Per diem (montant x nombre de jours) ou frais de repas			
4. Frais de fonctionnement Internet, téléphonie, photocopies, impressions, papeterie, articles de bureau, etc.			
5. Matériel de recherche Documentation, bandes magnétiques, logiciels de recherche, etc.			
6. Frais d'administration³⁰ Maximum 15 % des dépenses admissibles			
7. Autres dépenses (précisez)			
TOTAL DEMANDÉ			

³⁰ Le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre est un fonds subventionnaire accrédité par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Ce dernier assume donc les frais indirects des recherches soumises au PSRA par les établissements d'enseignement et de recherche relevant de sa juridiction.

RÉSUMÉ DES PRINCIPALES DÉPENSES ADMISSIBLES ET NON ADMISSIBLES³¹

Dépenses admissibles

Pour être admissible, toute dépense doit être directement imputable au projet de recherche. Les éléments suivants sont, entre autres, admissibles :

- le dégageant pour la recherche,
- les salaires des chercheurs³²,
- les traitements et avantages sociaux du personnel de recherche³²,
- les honoraires de consultation³³ (à titre exceptionnel),
- le soutien administratif, le secrétariat,
- les frais de participation, de déplacement et de séjour nécessaires à la réalisation du projet,
- les coûts des réunions d'équipe (déplacements, téléconférences, etc.),
- l'achat de services informatiques,
- les coûts du matériel de recherche,
- les frais de reproduction et de diffusion des dix exemplaires du rapport de recherche et de la synthèse des résultats,
- les frais relatifs aux activités déterminées dans les plans de transfert des connaissances et
- les frais d'administration lorsque l'organisme subventionné ou fiduciaire ne relève pas du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (maximum de 15 % des dépenses admissibles).

Dépenses non admissibles

- la formation ou le perfectionnement professionnel,
- les cotisations aux associations professionnelles,
- la participation à des colloques, congrès ou séminaires,
- les frais de traduction d'articles,
- les indemnités de cessation d'emploi,
- les coûts indirects ou les frais généraux (sauf les frais d'administration indiqués plus haut),
- l'achat ou la location de matériel de bureau ordinaire (mobilier, etc.) et
- l'achat de matériel informatique ou autre (sauf le matériel indiqué plus haut).

N'hésitez pas à communiquer avec le personnel du PSRA pour plus d'information.

³¹ Voir la section « Conditions d'admissibilité » du présent cahier pour tous les détails.

³² Selon les barèmes en vigueur dans l'organisme subventionné ou fiduciaire.

³³ Voir la note 2.