

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)

CAHIER D'APPEL DE PROPOSITIONS GÉNÉRAL
2008-2009

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

LOI SUR LES COMPÉTENCES

Site Internet

<http://www.cpmt.gouv.qc.ca/recherches/index.asp>

Québec 

COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL
Direction du soutien au développement de la main-d'œuvre

MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE
Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique

SOMMAIRE – DOMAINE DE RECHERCHE ET PRINCIPALES CONDITIONS D'ADMISSIBILITÉ

PROGRAMME DE SUBVENTION À LA RECHERCHE APPLIQUÉE

Le programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA) soutient financièrement la réalisation de projets de recherche en lien avec les préoccupations actuelles de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) à l'égard du développement de la main-d'œuvre et de la mise en œuvre de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* (loi sur les compétences).

Domaine de recherche

Les sujets de recherche admissibles touchent **le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en emploi** tant au sein des grandes entreprises que dans les petites et moyennes entreprises, qu'elles soient assujetties ou non à la Loi.

Axes de recherche

Les sujets traités dans *les projets de recherche* doivent **préférentiellement** s'inscrire dans l'un ou l'autre des trois axes retenus par la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) pour 2008-2009 et permettre l'identification des conditions facilitant le développement de la qualification 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 trois axes considérés comme prioritaires sont :

Axe 1 : Le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en emploi

- *Quelles sont les meilleures méthodes pour estimer les besoins de formation et pour faciliter l'expression de ceux-ci ?*
- *Quels sont les modes de développement ou de transmission des compétences ?*
- *Le développement des compétences : les façons d'améliorer l'expression des besoins en la matière (incluant les compétences de base)*
- *La reconnaissance des compétences : les défis et les embûches à surmonter*

Axe 2 : La participation des employeurs et des travailleurs à la formation parrainée par les entreprises, en présence ou non d'ententes négociées

- *Comment favoriser la participation des entreprises et des employés à la formation et en réduire les inégalités d'accès ?*
- *Comment les gestionnaires peuvent-ils intervenir pour aplanir les inégalités observées dans les milieux de travail ?*
- *Compétences de base et perceptions des gestionnaires et des employés*

- *Développement des compétences du personnel peu qualifié, peu scolarisé ou à statut précaire*
- *La main-d'œuvre vieillissante et les questions régionales et sectorielles*
- *Quel est l'impact du type d'organisation sur le développement d'activités de formation ?*
- *Les ententes négociées en présence ou non de syndicat*

Axe 3 : L'évaluation et le rendement des activités de développement et de reconnaissance des compétences en entreprise pour les employeurs et les travailleurs

- *Les pratiques d'évaluation : contraintes et conditions de succès dans leur mise en œuvre*
- *De meilleures connaissances sur les bénéfices tirés de la formation pour les entreprises et les employés*

Principales conditions d'admissibilité

Les activités proposées dans le projet de recherche doivent être des activités de recherche appliquée telles qu'elles sont décrites à la section *Conditions d'admissibilité des projets* du cahier portant sur les *Règles administratives 2008-2009*. 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.

La priorité sera accordée aux projets de courte et de moyenne durée, soit au plus deux ans. Cependant, des projets de longue durée pourront aussi être acceptés.

Les chercheuses et chercheurs sont invités à prendre en considération **les réalités socioéconomiques différenciées entre les hommes et les femmes** lorsqu'il est pertinent de le faire ainsi qu'entre les **divers groupes d'âge**.

Principales étapes

Délais de traitement à prévoir

Dépôt de la lettre d'intention	
Envoi d'un avis de participation	Environ 6 semaines après le dépôt 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
Annonce des résultats	Deux semaines après la tenue des comités scientifiques (3 par année)

Trois comités d'évaluation scientifiques seront formés annuellement, soit approximativement en octobre, en février et en mai. Ces comités évaluent la qualité scientifique des devis de recherche.

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 jusqu'au 31 mars 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 sur les compétences) 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 assujetti 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.

Le Programme de subvention à la recherche appliquée est reconnu par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport aux fins du programme des *Frais indirects de recherche (FIR)*.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
1. Les grands changements socioéconomiques et la qualification de la main-d'oeuvre	2
2. La CPMT et le développement de la main-d'œuvre au Québec.....	5
3. Défis et intérêts de la CPMT	7
Axe 1 Le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en emploi	9
1.1 Compétitivité et productivité : défis et exigences en matière de compétences.....	9
1.2 Le développement et la reconnaissance des compétences	9
1.2.1 L'estimation des besoins de formation	9
1.2.2 L'offre en matière d'activités de développement des compétences	10
1.2.2.1 Les modes de formation ou de transmission	10
1.2.2.2 Les formateurs.....	12
1.2.3 La demande d'activités de développement des compétences	13
1.2.4 La reconnaissance des compétences	14
1.2.4.1 Quels sont les moyens mis de l'avant ou quels sont les processus de reconnaissance des compétences ?	14
Besoins de recherche	15
Quelles sont les meilleures méthodes pour estimer les besoins de formation et pour faciliter l'expression de ceux-ci ?.....	15
Quels sont les modes de développement ou de transmission des compétences ?...	15
Le développement des compétences : les façons d'améliorer l'expression des besoins en la matière (incluant les compétences de base).....	17
La reconnaissance des compétences : les défis et les embûches à surmonter.....	17
Axe 2 La participation des employeurs et des travailleurs à la formation parrainée par les entreprises, en présence ou non d'ententes négociées	19
2.1 La participation des entreprises et des employés aux activités de formation.....	19
2.1.1 Les facteurs influençant la participation des entreprises à l'organisation d'activité de formation	19

2.1.2	Les obstacles à la participation ou les raisons de la non-participation des travailleurs aux activités de formation	19
2.2	La participation des travailleurs à la formation parrainée : des inégalités d'accès persistantes.....	20
2.2.1	Les travailleurs âgés de 45 ans et plus	20
2.2.2	Les travailleurs peu qualifiés ou peu scolarisés.....	21
2.3	Les facteurs favorisant la participation des employeurs et des employés .	21
2.3.1	Les travailleurs âgés de 45 ans et plus	22
2.3.2	Les travailleurs peu qualifiés ou peu scolarisés.....	22
2.4	À la recherche d'environnements de travail favorables au développement des compétences	23
2.4.1	Les entreprises qualifiantes ou apprenantes	23
2.4.2	Les ententes négociées en entreprises	24
	Besoins de recherche	24
	Comment favoriser la participation des entreprises et des employés à la formation et en réduire les inégalités d'accès ?.....	24
	Comment les gestionnaires peuvent-ils intervenir pour aplanir les inégalités observées dans les milieux de travail ?	25
	Compétences de base et perceptions des gestionnaires et des employés	25
	Développement des compétences du personnel peu qualifié, peu scolarisé ou à statut précaire.....	25
	La main-d'œuvre vieillissante et les questions régionales et sectorielles.....	25
	Quel est l'impact du type d'organisation sur le développement d'activités de formation ?	26
	Les ententes négociées en présence ou non de syndicat	26
Axe 3	L'évaluation et le rendement des activités de développement des compétences et des compétences reconnues en entreprise pour les employeurs et les travailleurs	27
3.1	Le rendement perçu de l'investissement en formation chez les employeurs : une donnée d'importance.....	27
3.2	Le rendement de la formation chez les employés	27
3.2.1	Participation à la formation : contraintes et perceptions	27
3.2.2	Formation chez les employés : retombées potentielles	27
3.3	L'évaluation de la formation dans les entreprises : pratiques, limites et retombées	28

3.3.1	Les pratiques : l'influence de divers facteurs	28
3.3.2	L'évaluation du rendement de la formation : quelques difficultés	29
3.3.3	L'évaluation du rendement : conditions de succès et retombées possibles	30
	Besoins de recherche	30
	Les pratiques d'évaluation : contraintes et conditions de succès dans leur mise en oeuvre.....	30
	De meilleures connaissances sur les bénéfices tirés de la formation pour les entreprises et les employés	31
	Bibliographie.....	33
	Annexe 1 : Liste des projets subventionnés.....	43

INTRODUCTION

Cahier d'Appel de propositions général 2008-2009

La Commission des partenaires du marché du travail (CPMT ou Commission) invite les chercheuses et les chercheurs s'intéressant au domaine du développement et de la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en emploi au Québec à prendre connaissance du Cahier d'Appel de propositions général 2008-2009, réalisé dans le cadre du Programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA).

L'objectif poursuivi et réaffirmé de la Commission est d'obtenir des résultats de recherche utiles à la compréhension de certains enjeux et défis majeurs touchant en particulier la qualification de la main-d'œuvre et favorables au soutien à la prise de décisions à ces égards.

Cette année, la Commission privilégie l'émergence de recherches dans les trois grands axes suivants :

Axe 1 : Le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en emploi

- Comment expérimenter et mieux connaître les mécanismes et les résultats d'activité de transfert des compétences intergénérationnelles en milieu de travail?
- Comment les dispositifs d'évaluation et de reconnaissance des compétences sont mis en œuvre dans les entreprises et quels sont leurs effets?
- Comment assurer une meilleure adéquation entre les besoins de formation des travailleurs et l'offre de formation des entreprises? Quelles sont les nouvelles initiatives en matière d'expression de la demande de formation chez les travailleurs? Comment s'assurer que les qualifications ou les compétences développées soient pleinement utilisées?
- Dans le processus de développement des compétences en entreprise, quel est le rôle et quelle est la dynamique entre les différents acteurs impliqués (employeur, employés apprenti, compagnon, superviseur, etc, syndicat)? De quelle façon ce processus pourrait être maximisé afin d'en accroître ses retombées et de diminuer les contraintes possibles?

Axe 2 : La participation des employeurs et des travailleurs à la formation parrainée par les entreprises, en présence ou non d'ententes négociées

Dans la poursuite de la promotion du développement d'une culture de formation continue :

- Comment assurer un meilleur accès à la formation chez les travailleurs peu qualifiés ou scolarisés, notamment dans les PME? Approfondir les méthodes, les mécanismes mis de l'avant en formation de base et en alphabétisation des travailleurs dans des entreprises. Quelle est la contribution de tous les acteurs dans le succès d'une telle activité de formation (employés, employeurs, syndicats)?

Dans le contexte d'un vieillissement de la main-d'œuvre :

- Comment promouvoir et assurer la participation des travailleurs plus âgés à la formation parrainée par les entreprises?
- Existents-ils des moyens et des façons de faire qui favorisent leur participation ?

Axe 3 : L'évaluation et le rendement des activités de développement des compétences et des compétences reconnues en entreprise pour les employeurs et les travailleurs

- Les formations offertes par les employeurs et les mécanismes de formation mis de l'avant produisent-ils les effets escomptés? L'obtention de résultats probants lors d'évaluation des activités de formation aiderait sans doute la CPMT et les partenaires à mieux cibler leurs actions visant à promouvoir le développement des compétences de la main-d'œuvre en emploi.

1. Les grands changements socioéconomiques et la qualification de la main-d'œuvre

Plusieurs changements socioéconomiques observés soutiennent la pertinence d'intensifier le développement des compétences de la main-d'œuvre et de favoriser l'essor d'une culture de la formation continue au Québec.

a. La concurrence et les changements organisationnels

De multiples changements relatifs aux modes de gestion et à l'organisation du travail, au contenu du travail et aux profils de compétences recherchés s'opèrent au sein des entreprises. Maintes firmes doivent désormais composer avec un modèle productif dominé par des changements technologiques importants, des impératifs de flexibilité et des exigences concurrentielles de plus en plus difficiles. Ce 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 aux compétences de la main-d'œuvre. En conséquence, ce phénomène nécessite de la part des travailleurs, une plus grande adaptation et un développement continu de leurs compétences afin de demeurer compétitif sur le marché du travail.

S'ajoutent à cela les défis qu'affronte l'industrie manufacturière liés, entre autres, à l'accroissement du dollar canadien, à la mondialisation et à la délocalisation de la production obligeant souvent les entreprises à se réorienter vers des créneaux spécialisés en plus de devoir accroître leur productivité.

b. L'influence du vieillissement démographique

Le taux d'emploi¹ des personnes âgées de 55 à 64 ans ne cesse d'augmenter depuis 2001 au Québec et est appelé à s'accroître au cours des prochaines années avec le vieillissement de la population. Parallèlement, au Québec comme au Canada, la participation à la formation liée à l'emploi parrainée par l'employeur varie selon l'âge des travailleurs et tend ainsi à diminuer avec l'avancée en âge (Bélanger, Doray et Levesque, 2008).

Le vieillissement de la main-d'œuvre et le prolongement de la vie active, jumelés à un manque de main-d'œuvre qualifiée dans certains secteurs et territoires, mettent en évidence l'importance d'un développement continu des compétences (Bélanger et Robitaille, 2008). Ce constat oblige à trouver de nouveaux moyens et arguments pour maintenir en emploi les travailleurs plus âgés. La formation continue s'avère l'une des solutions à préconiser pour prolonger la vie active des travailleurs d'expérience, prévenir leur retrait prématuré et accroître leurs possibilités d'accéder à un nouvel emploi dans l'éventualité d'une mise à pied. Le rehaussement des qualifications et des compétences, dans ce contexte, devient essentiel.

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 (D'Amours et Lesemann, 1999).

c. Scolarisation et formation de la main-d'œuvre

La proportion de la population québécoise âgée de 25 à 54 ans qui détient un certificat ou un diplôme postsecondaire est passée de 27 % à 40 % entre 1990 et 2007, selon les données de Statistique Canada². Toujours dans ce groupe d'âge, l'évolution de la scolarisation attribuable aux études postsecondaires a été plus élevée au Québec que dans l'ensemble du Canada où 37 % détiennent un certificat ou diplôme d'études postsecondaires en 2007. Chez les personnes âgées de 55 à 64 ans, en 2007, la situation

¹ Taux d'emploi=Population en emploi / Population âgée de 15 ans et plus (en pourcentage).

² Statistique Canada, *Revue chronologique de la population active 2007*, cédérom 2008.

est comparable entre le Québec et le Canada : près d'une personne sur trois a obtenu un certificat ou diplôme d'études postsecondaires.

En 2007, au Québec, une personne sur cinq âgée de 25 à 54 ans détient un diplôme universitaire et une personne sur six demeure sans diplôme d'étude secondaire. La proportion de personnes sans diplôme au Québec, quoiqu'elle ait beaucoup diminué, demeure plus élevée qu'au Canada.

d. Adéquation entre les qualifications et les exigences de l'emploi : un défi!

Les changements technologiques, le vieillissement de la main-d'œuvre, l'évolution de la scolarisation des travailleurs, la formation en entreprise et la mobilité de la main-d'œuvre sont quelques exemples des facteurs qui semblent concourir à créer des écarts entre les qualifications de certains travailleurs et les qualifications requises par les emplois qu'ils occupent. En effet, l'Enquête internationale sur l'alphabetisation et les compétences des adultes (EIACA) révèle un tel problème de concordance, soit en excédent ou en déficit de compétences. Si le quart des travailleurs québécois occupent des emplois pour lesquels ils sont surqualifiés, il demeure que près d'un travailleur sur cinq est jugé sous-qualifié dans l'exercice de son emploi dû notamment à un déficit de compétences en littératie et en numératie. Ce constat met en relief l'importance de la qualification de la main-d'œuvre. Par ailleurs, la surqualification peut aussi être préoccupante puisque les travailleurs sous-utilisent leurs compétences et risquent ainsi de les perdre (Baillargeon et Bérubé, 2008 et MESS, juin 2007).

e. Investissement en formation des entreprises et émergence d'une véritable culture de formation

Depuis la mise en œuvre de la Loi en 1995, 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).

Les bilans administratifs (Emploi-Québec, 2005a et 2005b) et les évaluations de la loi du 1 % (MESSF, 2005a, 2005b et 2002; Blouin et al., 2000) ont 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.

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 dont 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).

Par ailleurs, parmi les entreprises québécoises assujetties à la Loi en 2002, la première raison évoquée par les employeurs pour ne pas avoir financé de formation ou pour avoir investi moins de 1 % de leur masse salariale en formation était principalement les « facteurs liés au bas rendement estimé de la formation » (MESSF, 2005a : 122 et 125).

Malgré l'avancée récente en matière de formation de la main-d'œuvre, des efforts restent à déployer dans le développement d'une véritable culture de formation continue au Québec. En effet, la formation est devenue un processus intégré³ que pour près d'un travailleur sur cinq seulement au Québec comparativement à près d'un travailleur sur quatre au Canada. De plus, 50 % des Québécois n'ont fait aucune activité de formation formelle liée à l'emploi au cours des cinq années précédant l'enquête de 2002 et 65 % planifient n'en effectuer aucune à court et moyen termes. Ces proportions sont significativement plus élevées que dans l'ensemble du Canada (Bélanger, Doray et Levesque, 2008). Toutefois, la coordination des efforts des différentes instances impliquées (CPMT, MESS et MELS) dans le développement d'une culture de formation continue est de bon augure pour le Québec.

³ Seulement 18 % des Québécois ayant suivi une formation en 2002 en avaient déjà suivi au cours des cinq années précédentes et envisageaient de poursuivre leur formation dans le futur.

f. Formation parrainée par les employeurs et participation des travailleurs

Le taux de participation des travailleurs québécois âgés de 25 ans et plus à une formation formelle liée à l'emploi et parrainée par l'employeur est comparable à celui des Canadiens en 2002 : environ un travailleur sur quatre. Le Québec a ainsi rattrapé le retard sur le Canada qu'il affichait en 1997, de même qu'en 1993. Cependant, à l'instar du Canada, certains sous-groupes de la main-d'œuvre demeurent défavorisés en matière d'accès à la formation parrainée par l'employeur : les personnes peu scolarisées, les travailleurs moins qualifiés, certains travailleurs des petites entreprises et de certains secteurs d'activité économique. En effet, les écarts dans les taux de participation selon le niveau de scolarité contribuent à maintenir les inégalités dans la formation des adultes tout au cours de leur parcours professionnel. Ce constat, jumelé aux transformations du travail, aux déplacements des lieux de production qui affectent les travailleurs moins qualifiés et les secteurs où ils sont représentés, suscite quelques craintes concernant le maintien en emploi de ces travailleurs (Bélanger, Doray et Levesque, 2008).

Les efforts des plus petites entreprises québécoises, celles ayant moins de 20 employés, sont notables puisque, en 2002, le taux de participation des travailleurs âgés d'au moins 25 ans à la formation liée à l'emploi parrainée par ces entreprises avait plus que doublé en points de pourcentage pour atteindre les 14 %. Ce taux grimpe à près de un sur cinq chez les entreprises de 20 à 99 employés et à près de deux sur cinq pour celles de 500 employés et plus. Malgré la hausse impressionnante du taux de participation des travailleurs entre 1997 et 2002 dans les plus petites entreprises, il en ressort une participation moindre qu'au sein des entreprises canadiennes de même taille alors que les taux sont comparables pour les plus grandes (100 à 499 employés et 500 et plus) (Bélanger et Robitaille, 2008 et Statistique Canada, ÉÉFA, 1997 et 2002).

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). Or, à 12 % d'entre eux les employeurs avaient offert une activité de formation; alors que moins de 10 % des employés non participants à une activité de formation avaient demandé à leur employeur, sans succès, de pouvoir y participer. L'expression de la demande, surtout chez ceux qui n'ont pas participé du tout en 2002, est très faible. Cependant, 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.

Au Québec, la formation informelle⁴ est davantage offerte que la formation formelle⁵ aux travailleurs en emploi âgés de 25 ans et plus en 2002, mais cela dans une moindre proportion que ce qui est observé dans l'ensemble du Canada. Cependant, la taille des entreprises a moins d'impact sur l'offre de formation informelle qu'elle en a sur l'offre de formation formelle. Or, même si la formation informelle semble présente dans les différents milieux de travail, les travailleurs dans les grandes entreprises en reçoivent davantage. Ainsi, elle ne se substitue pas à la formation formelle mais la compléterait (Bélanger et Robitaille, 2008; Bélanger, Doray et Levesque, 2008).

g. Dynamique partenariale en matière de formation

L'adoption de la Loi semble avoir eu des effets quant au contenu des ententes négociées québécoises survenues ultérieurement. Selon de récentes données du ministère du Travail du Québec, l'évolution du contenu des conventions collectives entre 1988 à 1991 et 2003 à 2006 montre que la part des ententes négociées patronales-syndicales incluant des clauses portant sur la formation, le recyclage et le développement des ressources humaines a connu une croissance notable (d'environ 40 % à presque 70 %). De même, près du quart des conventions collectives mentionnaient l'existence de comités conjoints en matière de formation (essentiellement consultatifs) en 2003-2006, comparativement à une sur dix pour 1988-1991.

⁴ La formation informelle se déroule en dehors du système de l'éducation ou d'un cadre structuré (ex. : autoformation).

⁵ La formation formelle est de nature structurée (ex. : cours, programme de formation).

Même si le développement des compétences semble davantage être intégré dans les entreprises depuis vingt ans, quelques études ont cependant indiqué que la seule présence de ces clauses dans les conventions n'est pas garante de leur application et que lors d'épisodes de négociations, les clauses entourant la formation sont parmi celles qui sont plus rapidement mises de côté ou font l'objet de monnaie d'échange.

Par ailleurs, les entreprises non syndiquées de toutes tailles du Québec financent aussi des activités de développement des compétences pour leurs employés. Elles peuvent aussi se donner les moyens pour établir des partenariats locaux en leur sein afin de développer les compétences de leur main-d'œuvre nécessaires à leur croissance ou à leur maintien dans leurs marchés respectifs.

2. La CPMT et le développement de la main-d'œuvre au Québec

a. Commission des partenaires du marché du travail : son rôle et ses mandats

La Commission des partenaires du marché du travail (CPMT)⁶ a été créée en juin 1997 par la Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et instituant la Commission des partenaires du marché du travail, dans la foulée du rapatriement des mesures actives d'emploi du gouvernement fédéral vers le gouvernement du Québec.

Depuis sa création, la CPMT s'est engagée dans un ensemble de dossiers majeurs reliés aux mandats hérités de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM), notamment l'administration de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre et de la Politique d'intervention sectorielle mise en place par la SQDM.

Instance nationale de concertation, la Commission des partenaires du marché du travail regroupe des représentants des employeurs, de la main-d'œuvre, du milieu de l'enseignement, des organismes communautaires et d'organismes gouvernementaux. Ces décideurs mettent en commun leur expertise et leurs idées novatrices pour accroître l'efficacité des services publics d'emploi et pour favoriser le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre.

Parmi ses nombreuses activités de concertation, la Commission a, entre autres :

- participé à la mise en œuvre de l'Entente de développement du marché du travail convenue entre le Québec et le Canada et contribue à la gestion d'Emploi-Québec, créé en 1998;
- adopté, en 2001, le Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences et s'est associée au gouvernement du Québec pour élaborer et mettre en œuvre la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue;
- a collaboré en 2004 à la définition du grand objectif du Plan gouvernemental pour l'emploi, à savoir rehausser le niveau de vie des Québécoises et des Québécois en favorisant, entre autres, l'investissement dans le développement des compétences de la main-d'œuvre.

En 2007, sur recommandation du ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale et de la présidente de la Commission des partenaires du marché du travail, l'Assemblée nationale a adopté la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (surnommée « loi sur les compétences »). Cette loi vise à recentrer les objectifs de cette législation vers l'amélioration de la qualification et des 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, par le développement des divers modes de formation et par la reconnaissance des compétences des travailleurs et travailleuses en emploi. Dans le même esprit, la Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et sur la Commission des partenaires du marché du travail a été modifiée pour confier à la Commission de nouvelles responsabilités en matière de mise en œuvre de programmes et de services de développement de la main-d'œuvre. Son implication dans le *Pacte pour l'emploi* traduit bien cette nouvelle responsabilité.

⁶ <http://www.cpmt.gouv.qc.ca/historique/index.asp>

En effet, le *Pacte pour l'emploi*⁷, mis de l'avant conjointement par le MESS et le MELS, vise, entre autres, à soutenir les travailleurs et les travailleuses qui désirent rehausser leurs compétences et à appuyer les entreprises qui veulent accroître leur productivité en misant sur la formation et le développement des compétences de leur main-d'œuvre. À ce chapitre, le gouvernement accordera la priorité à la formation et au développement des compétences de la main-d'œuvre faiblement qualifiée. Par ailleurs, il facilitera la reconnaissance des compétences acquises par l'expérience ou par l'apprentissage en milieu de travail en instaurant de nouveaux outils et dispositifs permettant de sanctionner par une attestation ou un certificat d'État, des compétences que les personnes auront développées en milieu de travail. Voilà des activités dans lesquelles sera interpellée la CPMT.

- b. Mise en œuvre du Cadre de développement et de reconnaissance des compétences et du Programme d'apprentissage en milieu de travail : portée et résultats

L'adoption en 2007 de la loi sur les compétences entraîne trois changements notables : elle décrit le rôle accru des comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) et de la CPMT, elle institutionnalise le *Cadre de développement et de reconnaissance des compétences* élaboré par la CPMT et elle facilite la création de mutuelles de formation.

Le Cadre comporte un dispositif visant à soutenir la mise en œuvre de stratégies de développement des compétences en milieu de travail ainsi que des mécanismes d'évaluation et de reconnaissance des compétences. Ce dispositif est fondé sur deux éléments fondamentaux : premièrement, le développement d'un consensus du secteur ou du sous-secteur visé, à l'initiative d'un comité sectoriel de main-d'œuvre et, deuxièmement, la référence à des normes professionnelles pour assurer le développement et la reconnaissance des compétences. Là où existent des normes professionnelles, le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en emploi doivent mener à la délivrance par l'État de certificats de qualification professionnelle ou d'attestations de compétences, ainsi qu'à leur consignation dans un registre d'État.

Pour arriver à un tel résultat, les quelque 30 comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) doivent auparavant, de concert avec les entreprises de leur secteur d'activité, définir les normes professionnelles qui représentent le référentiel des compétences à maîtriser. Ce référentiel peut également 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 sanction officielle lors de la maîtrise de ces compétences.

Avec plus de 4 200 certifications en 2006-2007, le Cadre de la CPMT devient un système important de qualification au Québec (p.ex. : l'industrie de la construction en avait 6 461 en 2007). L'implantation et le développement de nouvelles normes professionnelles devraient contribuer à poursuivre la croissance de la qualification de la main-d'œuvre québécoise, au cours des prochaines années, au profit de la main-d'œuvre adulte (Baillargeon et Bérubé, 2008).

- c. Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et le plan d'action qui l'accompagne

Au printemps 2002, le gouvernement du Québec rendait publique la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Avec comme visée générale l'apprentissage tout au long de la vie et privilégiant une approche partenariale, la Politique s'articule autour de quatre orientations :

⁷ <http://www.pacte-emploi.gouv.qc.ca>

- assurer une formation de base aux adultes du Québec;
- maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétence des adultes en favorisant le développement d'une culture de la formation continue;
- valoriser les acquis et les compétences des adultes par une reconnaissance officielle;
- lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance.

Le premier plan d'action quinquennal (2002-2007) pour la mise en œuvre de cette politique comprenait des engagements gouvernementaux en rapport avec la formation de base, la formation continue liée à l'emploi, la reconnaissance des acquis et des compétences ainsi que le financement. Le rôle joué dans le maintien et le rehaussement du niveau de compétences des adultes par le Cadre de développement et de reconnaissance des compétences sous la responsabilité de la CPMT y est notamment reconnu.

Des travaux sont actuellement en cours afin d'actualiser cette politique et la doter d'un deuxième plan d'action quinquennal qui couvrira, cette fois, les années 2008 à 2013.

3. Défis et intérêts de la CPMT⁸

Le développement continu des compétences de la main-d'œuvre en emploi est considéré comme un des principaux leviers pouvant répondre aux différents défis du marché du travail dont les aspects liés à la croissance de la productivité et à la gestion optimale des ressources humaines.

Comment est-il possible d'améliorer les activités de développement des compétences en milieu de travail de même que les dispositifs de reconnaissance des compétences? Comment rendre plus équitable la formation offerte? Comment s'assurer de la pertinence et de l'efficacité des activités de formation offertes à la main-d'œuvre en emploi? Plusieurs autres dimensions préoccupent la CPMT, dont : le vieillissement de la population et ses incidences sur les employeurs et les travailleurs en emploi; la pleine utilisation des compétences acquises et une meilleure adéquation entre les qualifications développées chez le travailleur et celles requises par l'emploi qu'il occupe; l'essor d'une culture de formation continue qui facilite le développement des compétences de base, l'accès à la formation à la main-d'œuvre peu qualifiée ou scolarisée, le transfert des connaissances en entreprise ainsi que le développement et le soutien d'activités de formation en entreprise, notamment au sein des PME.

Afin d'être mieux outillée face à ces différentes questions, la Commission a dégagé, pour 2008-2009 des besoins de recherche dans les trois grands axes prioritaires de recherche appliquée présentés dans les sections qui suivent.

⁸ http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/Plan_action_CPMT_2008_2009.pdf

AXE 1

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

1.1 *Compétitivité et productivité : défis et exigences en matière de compétences*

L'information abonde concernant le besoin impératif des entreprises québécoises de se positionner avantageusement sur le nouvel échiquier international de la concurrence. Cette réalité rend les employeurs de plus en plus exigeants en matière de compétence de la main-d'œuvre. Ils tendent à privilégier des travailleurs qui détiennent non pas seulement des diplômes et des compétences professionnelles, mais aussi des compétences personnelles (des savoirs, savoir-faire et savoir-être). La documentation récente souligne aussi l'intérêt des entreprises envers les compétences clés ou transversales qui influencent la polyvalence des travailleurs.

Chez le travailleur, les nouvelles exigences des employeurs renvoient à la capacité de s'adapter à un contexte plus compétitif ainsi qu'aux exigences de qualité, en plus d'être en mesure de résoudre et d'anticiper les problèmes, de communiquer, de prendre des décisions et de développer une responsabilité individuelle. Les exigences élevées des entreprises et l'insécurité parfois liée au parcours professionnel font ressortir un élément incontournable chez le travailleur, soit la nécessité d'un développement continu de ses compétences.

1.2 *Le développement et la reconnaissance des compétences*

Le développement des compétences en entreprise renvoie à diverses questions, quels sont les objectifs et les raisons qui motivent les entreprises à offrir de la formation et qui sous-tendent l'élaboration de l'estimation des besoins de formation? Comment déterminent-elles ensuite l'offre de formation (les types de formation et les modes de transmission)? Comment sélectionnent-elles les formateurs ou les transmetteurs ainsi que les apprenants et, finalement, comment s'assurer que la formation ou les apprentissages puissent générer des retombées ou une forme de reconnaissance pour l'apprenant, le transmetteur et l'employeur ?

1.2.1 *L'estimation des besoins de formation*

Si une bonne offre de formation réfère en quelque sorte à un processus de médiation entre les exigences ou les motivations de l'entreprise à offrir de la formation (ex. : changements législatifs, technologiques, organisationnels, besoins de relève, départs à la retraite, etc.) et les besoins, attentes et contraintes du personnel à l'égard de la formation, il importe de bien réaliser les étapes qui précèdent la détermination de l'offre, soit la planification et l'estimation des besoins de formation en entreprises (Bélanger et Robitaille, 2008).

Mentionnons que la planification et l'estimation des besoins de formation en entreprises sont des activités relativement récentes au Québec. Souvent, la première étape se concrétise en un inventaire général des besoins de formation qui permet d'établir un plan d'ensemble. Il semblerait cependant plus difficile dans les entreprises de passer d'un plan général à un plan plus précis qui tient compte de leurs différentes unités de production (Bélanger et Robitaille, 2008).

Ainsi, malgré la mise en œuvre de la Loi, bon nombre d'entreprises n'effectuent pas d'analyse systématique des besoins de formation. Certaines difficultés seraient davantage liées aux spécificités relatives à des secteurs d'activité plutôt qu'à la petite taille des entreprises (Blouin et al., 2000). Par contre, les dirigeants de PME ont moins tendance à estimer les besoins de formation 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 (MESSF, 2005a; Foucher et Morin, 2006).

Or, en l'absence d'un bon processus d'estimation des besoins de formation, il semble que certaines catégories de travailleurs accèdent moins aux formations offertes par les employeurs. En effet, 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 (Perez et Vero, 2006). Ces inégalités d'accès à la formation seront davantage abordées dans l'axe 2.

Par ailleurs, même si les besoins de formation sont estimés, il arrive que le processus comporte des lacunes et que les besoins identifiés ne traduisent pas adéquatement ceux de l'ensemble des travailleurs. Par exemple, les questionnaires n'impliqueraient pas suffisamment le personnel d'encadrement de premier niveau dans l'identification des besoins de formation. L'inventaire constitué n'illustre donc qu'une partie des besoins de l'entreprise en formation (Gélot, 2006).

Par ailleurs, l'inventaire des compétences des travailleurs s'avère un moyen utile de déterminer les compétences manquantes au sein de l'organisation. Quels sont les différents moyens utilisés par les entreprises afin d'identifier ces compétences manquantes? Les entreprises tentent-elles de les combler et, si tel est le cas, de quelles façons?

1.2.2 L'offre en matière d'activités de développement des compétences

1.2.2.1 Les modes de formation ou de transmission

La formation vise souvent des objectifs distincts. À titre d'exemple, la formation peut soit viser à compléter la formation de base des travailleurs, à développer des compétences ou des connaissances liées aux besoins spécifiques de l'entreprise, à transférer les savoir-faire, les trucs du métier entre les travailleurs qui ont acquis ces savoirs et les novices ainsi qu'à s'inscrire dans un processus de formation continue. Ces divers objectifs requièrent des modes de formation adaptés selon les employés visés. Ainsi, les paramètres sont multiples en plus d'être influencés par les caractéristiques des entreprises (taille, secteur, type d'organisation du travail, etc.). Il faut aussi déterminer ce qu'il faut transmettre. Est-ce un transfert de compétences, de connaissances, de savoirs? Souvent employés d'une manière interchangeable, ces éléments ne se transmettent pas de la même manière.

Les pratiques ou les modes de transmission varient selon plusieurs facteurs dont :

- le niveau de formalisation : les pratiques formelles qui encadrent la transmission (ex. : compagnonnage, tutorat, etc.) qui sont offertes soit à l'interne ou à l'externe ainsi que les pratiques non formelles ou informelles (ex. : entraide);
- individuelles ou collectives : il est souhaitable que la prise en charge individuelle passe vers une prise en charge collective de transmission afin que les méthodes de travail deviennent mieux unifiées et partagées au sein des équipes de travail;
- la transmission peut être directe ou indirecte : directe fait référence à des formes de transfert interindividuelle et orales. La transmission indirecte renvoie aux divers processus de codification des connaissances et des savoirs tacites (ex. : cahier de procédures, exemples de cas de résolution de problèmes, etc.) (Delay, Huyez-Levrat et Jolivet, 2006).

En fait, il serait important d'identifier les modes de transmission utilisés en entreprises et de caractériser le ou les processus qui font en sorte que ces facteurs se combinent en situation de travail.

Les modes de formation, on l'a dit, peuvent varier, allant de la formation formelle en passant par la formation informelle et non formelle⁹. La formation formelle est moins offerte dans les petites entreprises que les grandes. Or, même si la formation informelle semble présente dans les différents milieux de travail, les travailleurs dans les grandes entreprises en reçoivent davantage. Ainsi, plutôt que de se substituer à la formation formelle, la formation informelle la compléterait (Bélanger et Robitaille, 2008; Bélanger, Doray, Levesque, 2008).

⁹ Plusieurs définitions des notions de formation formelle, non formelle et informelle ont été proposées dans la littérature. Les définitions proposées par Bélanger, Legault et al. (2004) peuvent néanmoins constituer une base.

· Formation formelle : elle interviendrait dans un contexte organisé et structuré, selon un curriculum défini au préalable, menant à une sanction, soit à une certification reconnue.

· Formation non formelle : elle serait structurée et planifiée, ne conduirait pas à une certification (ex. : formation sur mesure, mentorat organisé, etc.).

· Formation informelle : elle ne serait ni structurée ni formulée, ne comporterait pas un objectif de départ; (ex. : l'autoformation par tâtonnement, l'apprentissage en situation de travail fortuit et non planifié, etc.)

Les entreprises du secteur de la fabrication, moins actives en formation formelle, offrent un taux de formation informelle davantage comparable à l'ensemble des entreprises québécoises. Ce fait traduit des pratiques différentes en matière de développement des compétences entre certains secteurs d'activité économique.

La formation formelle peut aussi être soutenue par des procédés informatiques dont le *e learning*¹⁰. Selon l'enquête NetPME 2006 du CEFRIO, un peu moins d'une entreprise québécoise sur cinq aurait recours à de la formation dite en ligne (*e learning*) (Bélangier et Robitaille, 2008).

Certaines raisons motiveraient les entreprises à déployer une formation *e learning* telles que la présence de métiers spécifiques à l'entreprise et pour lesquels les experts et les contenus sont à l'interne; des formations rapidement mises à jour dont les soutiens traditionnels et les interventions des formateurs sont limités ainsi que des formations où le déploiement est rapide (Chevalier et Derycke, 2007).

Par ailleurs, parmi les causes d'insatisfactions dans les formations *e learning*, notons une inadéquation de la formation face aux attentes des apprenants, une fonction tutoriale de qualité insuffisante et un accès à la formation qui privilégie encore les mieux formés (Lisowski, 2007).

Or, constitué par autant de méthodes et de technologies qu'il y a d'utilisateurs, ce procédé de formation semble difficile à comprendre et à comparer. C'est un mode d'apprentissage ciblé par le *Pacte pour l'emploi*¹¹ et pour lequel encore peu d'information est disponible sur les applications pertinentes et leurs retombées dans les entreprises au Québec.

La mise en œuvre de stratégies visant le transfert des connaissances constitue un thème de recherche d'intérêt. Par exemple, les travailleurs vieillissants, détenteurs des savoir-faire et de la culture de l'entreprise peuvent devenir les transmetteurs de savoirs auprès des novices.

La question des modes de transmission et de coopération entre les générations de travailleurs est complexe. La transmission intergénérationnelle des connaissances et des apprentissages (savoir-faire et savoir être) peut être unidirectionnelle (aînés vers plus jeunes) ou bilatérale. On parle surtout de la transmission traditionnelle des aînés vers les plus jeunes mais il existe aussi une transmission des plus jeunes vers les aînés qui peut se produire, par exemple, lors de l'implantation de nouvelles technologies (Delay, Huyez-Levrat et Jolivet, 2006).

Par ailleurs, l'organisation du travail doit créer les conditions favorisant les stratégies de transfert des connaissances, en encourageant, par exemple, l'entraide et en assurant au travailleur transmettant ses connaissances qu'il conservera son poste. En effet, la transmission des connaissances peut être une source de valorisation de l'expérience du transmetteur en autant que cela ne soit pas fait dans l'idée de le substituer ou simplement de léguer ses savoirs. Pour éviter cela, le rôle de transmetteur ne doit pas être exclusif aux aînés proches de leur départ mais devrait aussi concerner différentes catégories d'âges (Delay, Huyez-Levrat et Jolivet, 2006). Il est primordial de valoriser les personnes qui assument le transfert de connaissances, reconnaître le rôle du transmetteur dans l'entreprise. Par ailleurs, l'encadrement de proximité devrait être impliqué afin de faciliter la mise en commun des savoirs et des expertises, comme d'ajuster la charge de travail des transmetteurs pour leur permettre d'être plus disponibles (Delay, Huyez-Levrat et Jolivet, 2006). Il faut agir sur l'organisation et les conditions de travail pour qu'elles soient propices à soutenir le processus de transfert tant lors de la transmission que lors de l'intégration des apprentissages et connaissances par la suite. Sur ces points, de nombreuses interrogations existent concernant les moyens et les stratégies pour réaliser cette transmission des connaissances et des savoirs, notamment en ce qui concerne la formalisation des connaissances et des procédures de travail.

Il semble que le soutien actif et l'engagement des supérieurs soient nécessaires afin de permettre au compagnonnage de se développer et de devenir un projet d'entreprise qui puisse mobiliser les travailleurs. Une meilleure connaissance des facteurs facilitant l'adoption

¹⁰ <http://emploiquebec.net/francais/entreprises/formation/apprentissage.htm>

Adoptant au fil des publications plusieurs autres noms (apprentissage virtuelle, formation en ligne, apprentissage en ligne, *e learning*, *e-formation*), ce nouveau mode de formation repose sur l'utilisation d'Internet ou de plusieurs autres techniques de communication interactives (cédérom avec ou sans liens Internet, téléconférence, vidéoconférence, etc.).

¹¹ <http://www.pacte-emploi.gouv.qc.ca>

et le succès de pratiques de transmission des savoirs ou des apprentissages est souhaitable (Marchand et Lauzon, 2007).

Au Québec, le Cadre de développement et de reconnaissance des compétences mis en œuvre par la Commission des partenaires du marché du travail a pour objectif, entre autres, d'offrir des dispositifs visant à soutenir la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage en milieu de travail. Le modèle de transmission des connaissances promu réfère au compagnonnage (compagnon et apprenti). Dans le Pacte pour l'emploi, il est prévu que des efforts seront mis afin d'accroître l'acquisition de compétences non maîtrisées par les travailleurs. Toutefois, la formation d'apprentis reste encore l'apanage de certains secteurs d'activités au Québec [ex. : construction, industrie forestière, imprimerie et commerce (ex. : boulanger, cuisinier, pâtissier)].

1.2.2.2 Les formateurs

Les intervenants en formation peuvent être externes ou internes à l'entreprise. Ces formateurs peuvent entre autres être issus des formateurs agréés¹² par Emploi-Québec venant de différents milieux.

Les entreprises peuvent avoir recours aux formateurs externes qui développent de la formation sur mesure pour la main-d'œuvre en emploi. Ces derniers peuvent être des consultants en formation, des représentants des ventes ou des formateurs issus des institutions d'enseignement (dont ceux impliqués dans le réseau des services aux entreprises ou de la formation des adultes), des formateurs employés par des associations ou un ordre professionnel, etc. (Bélanger et Robitaille, 2008). 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 rappelé 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). 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). Les efforts que la CPMT veut consentir dans le développement des mutuelles de formation visent notamment à desservir les petites entreprises qui peinent à consacrer des ressources dans la formation de leur main-d'œuvre.

La formation offerte par un formateur interne à l'entreprise semble émerger au Québec. S'il arrive que des entreprises mettent sur pied un service de formation qui compte dans ses rangs une équipe de formateurs à temps plein, l'employé formateur est de plus en plus présent en entreprise depuis quelques années. Les termes *coaching*, *mentorat*, *compagnonnage* sont souvent utilisés pour expliquer ce phénomène. Ce type de formation est employé notamment dans les unités de production (Bélanger et Robitaille, 2008; Bélanger, Larivière et Voyer, 2004).

Des auteurs sont d'avis, que pour faciliter la transmission des savoirs, il importe de former les formateurs et toute personne dont une des fonctions est de transmettre un savoir professionnel (Marchand et Lauzon, 2007). Qu'en est-il dans les faits? Plusieurs questions se posent au regard des formateurs internes, dont celles-ci : quels sont les critères de la sélection utilisés par les gestionnaires dans le recrutement des formateurs? Quelles sont les formations offertes au personnel qui agit comme transmetteur (ex. : formateur, compagnon, mentor, tuteur, coach)? Leurs compétences sont-elles formellement reconnues en entreprise? Les formations offertes à l'interne répondent-elles davantage aux attentes des employés et des employeurs et sont-elles mieux adaptées à leur besoin que celles offertes à l'externe? Y

¹² <http://emploiquebec.net/francais/entreprises/agrement/agrementeq.htm>

Il existe quatre catégories d'agrément :

- . formateur, travailleur ou travailleuse autonome;
- . organisme de formation, constitué en personne morale (organismes sans but lucratif inclus) ou en société;
- . service interne de formation – employeur unique, si des activités de formation sont données au personnel par des ressources internes et que certains des employés ont la responsabilité d'organiser ces activités;
- . service interne de formation multi-employeur, une unité administrative ou une organisation constituée en personne morale et chargée de planifier des activités de formation pour le personnel d'un regroupement d'employeurs. Ce regroupement doit se rattacher à une bannière commune, une marque de commerce ou une gamme de produits ou de services.

a-t-il un suivi de ces formations? Si oui, de quelle nature et par qui est-il fait? Est-il plus facile à réaliser lors de formations offertes à l'interne ou à l'externe?

1.2.3 La demande d'activités de développement des compétences

Dans leur processus d'estimation des besoins, les entreprises sont plus enclines à tenir compte de leurs exigences et des impératifs en matière de formation que de considérer les besoins et les attentes de leurs différentes catégories d'employés. Qu'il s'agisse de conserver leur emploi, d'obtenir de l'avancement, d'accroître leur mobilité ou autres, les employés ont aussi leurs propres attentes et besoins. Or, une implication des travailleurs dans la définition des besoins de formation oblige les entreprises à considérer leurs aspirations (objectifs, attentes, etc.) dans l'organisation des formations. Pour l'entreprise, il ne s'agit pas de répondre à tous les projets individuels mais d'adapter la formation afin qu'elle puisse répondre le plus efficacement possible aux attentes souhaitées par les salariés concernés (Barnay-Beluze, 2007). Cela renvoie au concept d'initiative¹³ individuelle de formation. Les initiatives individuelles doivent permettre une évolution des moyens et des mesures de développement des compétences afin de rendre les parcours de formation mieux adaptés à l'employé et de le soutenir davantage dans sa formation tout au long de sa vie active.

Entre 1993 et 2002, au Canada, la fréquence concernant la formation reçue sans le soutien de l'employeur est passé de 4 % à 10 %. En somme, l'augmentation de ces initiatives individuelles de formation, sans le soutien des employeurs, laisse présumer que des besoins de formation ne seraient pas comblés par l'offre de formation des employeurs. Cependant, la possibilité de suivre une formation sans l'appui de l'employeur augmente chez les travailleurs plus scolarisés et chez ceux qui occupent leur emploi depuis un an ou moins (Hurst, 2008). Ainsi, compte tenu de leur situation, les travailleurs moins qualifiés, souvent plus vulnérables aux conjonctures, pourraient être une clientèle ciblée par des mécanismes visant à favoriser l'expression de leur demande de formation en particulier dans les petites entreprises (Bélanger, Doray et Levesque, 2008).

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.

Les facteurs déclencheurs de l'expression de la demande 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. Certaines entreprises soutiennent financièrement les activités de formation initiées par les employés. Il serait intéressant de connaître la nature des diverses méthodes de soutien utilisées. À qui profitent-elles et quels types de compétences ont été acquis à l'aide de ces modes de soutien?

La demande de formation peut être influencée par le manque d'intérêt du personnel, la résistance observée 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). 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 voyaient 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). D'ailleurs, plus le niveau de scolarité initiale est faible, plus la probabilité de participer à la formation l'est aussi (Doray, Bélanger et al., 2004; OCDE, 2006). Les travailleurs moins qualifiés considèrent, de plus, avoir des besoins de formation moindres que les plus qualifiés (Fournier, 2006).

Dans certaines entreprises, des mécanismes d'estimation des besoins sont négociés avec le syndicat, lequel peut faire connaître à l'employeur, au besoin, les demandes de formation

¹³ Les initiatives individuelles réfèrent aux options que le travailleur possède pour recourir par lui-même à des activités de formation.

http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_Lariviere_maryse.pdf

des employés (Bélanger et Robitaille, 2008). Les aspects touchant plus spécifiquement les ententes négociées seront traités dans l'axe 2 du présent cahier d'Appel de propositions général.

1.2.4 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 - afin 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.

La reconnaissance des compétences ne pose pas de problème majeur dans 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. 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 qui délimite 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). Le tout aboutit à l'émission d'un document officiel attestant soit l'atteinte en totalité d'un programme, d'une norme ou d'un titre (ex. : diplôme ou certificat), soit l'atteinte d'une partie de ses composantes (ex. : équivalences, unités de crédit) (CSQ, 2005).

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? La reconnaissance formelle des compétences des travailleurs atteint-elle son objectif d'être transférable, reconnue et favorisant la mobilité des travailleurs? Qu'en est-il dans un métier ou un secteur donné?

1.2.4.1 Quels sont les moyens mis de l'avant ou quels sont les processus de reconnaissance des compétences?

Les préoccupations entourant l'apprentissage tout au long de la vie afin de faciliter la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en emploi ont donné lieu, au Québec comme ailleurs, à une multitude d'approches, de méthodes, d'expériences et de partenariats institutionnels ou non institutionnels. Ces partenariats visaient, entre autres, à identifier les compétences maîtrisées et manquantes, 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 concernant celles acquises à l'extérieur d'un système formel d'apprentissage. Ainsi, quels seraient les facteurs qui pourraient favoriser la reconnaissance des apprentissages informels puisque ceux-ci sont inévitables dans tout transfert d'apprentissage?

Au Québec, le *Cadre de développement et de reconnaissance des compétences* (le *Cadre*) 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 afin d'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

de certificats de qualification professionnelle et d'attestations de compétences, ainsi qu'à leur consignation dans un registre d'État. 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 ou de la mobilité des employés au travail mériterait, quant à lui, d'être approfondi.

Besoins de recherche

Quelles sont les meilleures méthodes pour estimer les besoins de formation et pour faciliter l'expression de ceux-ci?

1. La recherche indique qu'une bonne estimation et identification des besoins permettent d'offrir une formation mieux adaptée aux besoins des entreprises et des travailleurs. Les différences en fonction de la taille de l'entreprise¹⁴ et d'autres facteurs, comme les conditions de travail, l'organisation du travail et les catégories d'employés, pourraient être relevées.
 - a. Comment s'assurer que l'estimation et l'identification des besoins de formation des compétences soient bien réalisées au sein des entreprises? Quelles sont les difficultés vécues par les entreprises dans cet exercice?
 - b. Quels sont les mécanismes d'expression des besoins en matière de développement des compétences prévus dans les entreprises tant du côté des gestionnaires que des salariés? Quel est le processus de médiation entre les besoins des entreprises et ceux des salariés? Quels en sont les avantages et les limites? Quelles pourraient être les améliorations suggérées?
2. Lors de l'estimation des besoins de formation, il importe, entre autres, de consulter les employés et le personnel d'encadrement à cette étape stratégique.
 - a. Quelles sont les conditions de réussite d'un tel processus de consultation? Comment serait-il possible d'informer les entrepreneurs quant à l'importance de bien réaliser ce processus dans leur contexte précis?
 - b. Comment les dirigeants peuvent-ils être soutenus dans cette étape? Quelles seraient les mesures d'accompagnement dont ils auraient besoin afin que cette étape remplisse adéquatement son rôle?
3. L'inventaire des compétences des travailleurs s'avère un moyen utile de déterminer les compétences manquantes des travailleurs au sein de l'organisation.
 - a. Dans les faits, de quelles manières les entreprises déterminent-elles les compétences manquantes de leurs travailleurs? Quelles sont les contraintes de mise en œuvre des moyens utilisés par les entreprises et quels sont les avantages qu'elles en tirent?
 - b. Comment les entreprises appliquent-elles ces moyens et que font-elles de ces résultats? Répondent-elles aux compétences non comblées? Les utilisent-elles pour décider des activités de développement des compétences qui seront offertes? Le cas échéant, quels autres facteurs influencent leur prise de décision?

Quels sont les modes de développement ou de transmission des compétences?

1. Les pratiques et les modes de développement ou de transmission des compétences varient selon plusieurs facteurs, dont le niveau de formalisation, la transmission de type individuel ou collectif, direct ou indirect. Or, la recherche montre que les pratiques formelles de formation s'accompagnent souvent de pratiques informelles.
 - a. Quels sont les modes de formations offerts par les entreprises? Les angles d'analyse à privilégier sont la catégorie professionnelle et le type d'emploi des travailleurs, ainsi que la taille, la présence de clauses d'ententes négociées spécifiques, la localisation et le secteur d'activité des organisations.
 - b. Le compagnonnage est-il répandu au Québec? Quelles en sont les pratiques dans les PME¹⁵ québécoises? Quels sont les obstacles, les contraintes de même que les

¹⁵ Pour la CPMT, les PME sont des entreprises comptant une masse salariale de 10 M\$ ou moins.

- conditions facilitantes ou de succès permettant la transmission des connaissances et des savoirs pour les entreprises, les compagnons ou transmetteurs et l'apprenant ou l'apprenti? Quelles sont les qualités essentielles que doit détenir un bon compagnon?
- c. De quelles façons et sous quelles conditions le *e learning* peut-il soutenir l'offre de formation formelle? Quelles sont les applications pertinentes et leurs retombées dans les entreprises québécoises? À qui profitent-elles : aux mieux formés initialement, à certains types de professions, à certains secteurs économiques ou à la main-d'œuvre des entreprises comptant des clauses d'ententes négociées à cet effet?
 - d. Comment s'effectue la transmission intergénérationnelle des connaissances au sein des entreprises (unidirectionnelle, bidirectionnelle)? Comment s'assurer quelle puisse être une source de valorisation pour la personne qui transmet les connaissances? Quelles sont les contraintes et les conditions de succès de ce type de transfert?
 - e. Quels sont les moyens et les stratégies pour réaliser la transmission des connaissances et des savoirs, notamment en ce qui concerne la formalisation des connaissances et des procédures de travail? Quelles sont les conditions contraignantes ou favorables aux stratégies de transfert des connaissances tant au niveau de l'organisation du travail que des conditions de travail?
 - f. Les besoins de formation des travailleurs de 55 ans et plus sont-ils les mêmes que ceux des travailleurs plus jeunes? Certains types de formation (ex. : entraînement à la tâche, compagnonnage, autoformation) bénéficient-ils davantage à cette catégorie de travailleurs en matière de maintien en emploi ou de réembauche? Comment mettre en œuvre des formations en accord avec la manière d'apprendre et répondant davantage à leurs besoins? La reconnaissance des compétences motive-t-elle les plus expérimentés à se former, à s'améliorer?
2. Le compagnonnage semble être un mode de transfert des connaissances entre les générations.
 - a. 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(ou 55) ans et plus acceptent-ils d'être formés par un compagnon plus jeune qu'eux?
 - b. Comment mettre davantage à profit l'expertise acquise par les travailleurs expérimentés de 45 ans et plus? Quels sont les moyens et les stratégies à privilégier pour favoriser la transmission de l'expertise?
 - c. Les formateurs sont-ils eux-mêmes formés pour interagir avec des travailleurs de 55 ans et plus? Est-ce que devenir un formateur prolonge la vie au travail?
 3. Les formations offertes viennent de différents types de formateurs (internes ou externes) ou d'organisations.
 - a. La recherche suggère que, pour faciliter la transmission des savoirs, il importe de former les formateurs et toute personne dont une des fonctions est de transmettre un savoir professionnel. Qu'en est-il actuellement dans les entreprises québécoises?
 - b. Quels sont les critères de la sélection utilisés par les gestionnaires dans le recrutement des formateurs? Quelles sont les formations offertes au personnel qui agit comme transmetteur (ex. : formateur, compagnon, mentor, tuteur, coach)? Leurs compétences sont-elles formellement reconnues en entreprise? Quels types de soutien obtiennent les formateurs de la part de leur organisation en matière de conditions et d'organisation de travail? Est-ce que les formateurs internes se consacrent seulement à la formation? Leurs tâches de formateurs sont-elles reconnues par l'entreprise et par les pairs?
 - c. Qu'est-ce qui motive les gestionnaires à choisir les formateurs internes plutôt qu'externes? Les formations offertes à l'interne répondent-elles davantage aux attentes des employés et des employeurs et sont-elles mieux adaptées à leur besoin que celles offertes à l'externe? Y a-t-il un suivi sur ces formations, si oui de quel nature et par qui est-il fait, est-il plus facile à réaliser lors de formation offerte à l'interne qu'à l'externe?

Le développement des compétences : les façons d'améliorer l'expression des besoins en la matière (incluant les compétences de base)

1. Au sein des entreprises, différentes manières visant à favoriser l'expression des besoins de formation semblent exister.
 - a. Comment s'expriment les besoins des travailleurs en matière de développement de leurs compétences, incluant les compétences de base, et quelles sont les conditions favorables à cette expression?
 - b. Comment les entreprises peuvent-elles soutenir l'expression des besoins de leurs travailleurs en matière d'amélioration de leurs compétences? Quels avantages peuvent-elles tirer à soutenir l'expression de ces besoins? Pourquoi ne peuvent-elles pas la soutenir ou décident-elles de ne pas le faire?
 - c. 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 identifiées? Comment s'assurer qu'ils ne se sentent pas menacés et favoriser leur formation continue?
 - d. 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? Les différences selon le sexe, l'âge (les 45 ou 55 ans et plus, notamment), l'ancienneté, l'expérience et les catégories professionnelles, notamment, pourraient être relevées.
 - e. Quels sont les divers moyens utilisés par les employeurs pour soutenir les employés dans leurs activités de développement des compétences? À qui ces moyens profitent-ils? Quels types de formation ont été acquis par ces moyens?

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

1. 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).
 - a. 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?
 - b. Quels types de compétences sont-ils reconnus de cette façon?
 - c. 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 ou la mobilité des employés en emploi?
 - d. Quelles sont les difficultés posées en matière de reconnaissance des compétences? Si elles ont été surmontées, il faut mettre en évidence les solutions identifiées par les entreprises, notamment les PME. Si non, pour quelles raisons le projet de reconnaissance des compétences a-t-il été mis de côté?
 - e. 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?
 - f. Comment les initiatives de reconnaissance des compétences peuvent-elles avoir un effet mobilisateur et agir sur la demande en matière de développement des compétences?
 - g. Quels seraient les facteurs qui pourraient favoriser la reconnaissance des apprentissages informels puisque ceux-ci sont inévitables dans tout transfert d'apprentissage? Certaines entreprises reconnaissent-elles déjà concrètement l'acquisition de telles connaissances? Comment cela se manifeste-t-il? En quoi est-ce utile aux employés et à l'entreprise?

- h. La connaissance des différentes initiatives en entreprises, 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.

AXE 2

2. LA PARTICIPATION DES EMPLOYEURS ET DES TRAVAILLEURS À LA FORMATION PARRAINÉE PAR LES ENTREPRISES, EN PRÉSENCE OU NON D'ENTENTES NÉGOCIÉES

En 2002, le Québec effectue un rattrapage sur le Canada en matière de participation des travailleurs à la formation formelle liée à l'emploi et parrainée¹⁶ par l'employeur. Malgré ces progrès, à l'instar du Canada, certains sous-groupes de travailleurs québécois demeurent défavorisés et accèdent moins à la formation dont notamment les personnes peu scolarisées, les travailleurs moins qualifiés, les travailleurs plus âgés ainsi que certains travailleurs des petites entreprises et de certains secteurs d'activité économique. Or, ces écarts dans les taux de participation contribuent à maintenir des inégalités dans la formation des adultes tout au cours de leur parcours professionnel (Bélanger, Doray et Levesque, 2008). Il importe donc de trouver des solutions pour réduire les inégalités d'accès à la formation et accroître le soutien des entreprises dans le développement des compétences de la main-d'œuvre afin de favoriser la formation continue tout au long de la vie professionnelle.

2.1 *La participation des entreprises et des employés aux activités de formation*

2.1.1 **Les facteurs influençant la participation des entreprises à l'organisation d'activité de formation**

La documentation identifie plusieurs types de facteurs influençant la participation des entreprises à la formation dont une certaine typologie en découle (Bélanger, Doray et Levesque, 2008; Bélanger et Robitaille 2008; Foucher et Morin, 2006; Tremblay et De Sève, 2006; Hart, Gamache et Lejeune, 2005; Bélanger, Doray *et al.*, 2004; Blouin *et al.*, 2000) :

1. les facteurs organisationnels et environnementaux (ex. : la taille, le secteur d'activité, la localisation géographique, le niveau technologique, l'environnement économique de l'entreprise, l'organisation du travail, la présence ou non d'un syndicat, l'offre de formation disponible, les attentes à l'égard de l'intervention gouvernementale ou le régime fiscal);
2. les facteurs liés à la gestion des entreprises (ex. : la culture d'entreprise, les perceptions des dirigeants d'entreprises à l'endroit du rendement de la formation, les caractéristiques des dirigeants, la présence ou non de mesures encourageant le transfert des connaissances entre employés);
3. les facteurs liés aux caractéristiques de la main-d'œuvre (ex. : sa motivation, le manque d'information sur les possibilités de formation, la catégorie professionnelle, la scolarité des travailleurs ou les incitations financières à une retraite anticipée);
4. les facteurs liés à la situation de l'emploi ou financière de l'entreprise (ex. : le roulement de la main-d'œuvre, les coûts de la formation, le manque de ressources, l'existence de pénuries de main-d'œuvre ou de compétences ou une structure professionnelle dominée par l'emploi peu qualifié ou précaire).

Par ailleurs, certains auteurs arrivent aux conclusions que 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 (Foucher et Morin, 2006; Bernier, 2005).

2.1.2 **Les obstacles à la participation ou les raisons de la non-participation des travailleurs aux activités de formation**

Les employeurs ont 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 (MESSF, 2005a). À première vue, ces critères apparaissent discriminer et limiter

¹⁶ Par formation parrainée par l'employeur, il est entendu : offrir de la formation, payer les frais ou le transport, offrir un horaire de travail flexible (Hurst, 2008).

l'accès à la formation de certaines catégories de travailleurs. Comment ces critères ont-ils été établis par les employeurs, ont-ils un lien avec les conditions de succès des retombées de la formation pour les travailleurs participants ou sont-ils simplement des facteurs discriminants?

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 des travailleurs à la formation varie avec l'âge, la scolarité antérieure¹⁷, la profession, le revenu et l'ancienneté au sein de l'entreprise (Bélanger et Robitaille, 2008; Hurst, 2008; Desjardins *et al.*, 2007; Bourdon, 2006; Paquette, 2005; Bélanger, Doray *et al.*, 2004; Peters, 2004; Statistique Canada et DRHC, 2001). Ainsi, les entreprises ont tendance à privilégier certaines catégories d'employés, notamment les cadres, les professionnels et le personnel technique plutôt que le personnel de production (MESSF, 2005a).

Plusieurs obstacles existent au regard de la participation des employés à la formation¹⁸. Parmi ces obstacles, notons les problèmes de disponibilités (ex. : conflit d'horaire, manque de temps, charge de travail trop lourde), les difficultés de concilier la vie familiale ou personnelle et le travail (ex. : obligations familiales, raisons personnelles, santé), les coûts importants de la formation, la formation annulée ou reportée et autres (Bélanger et Robitaille, 2008).

Parmi les raisons de ne pas participer à la formation, les employés mentionnent, entre autres, les raisons personnelles, 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 et ne pas oser demander de la formation à leurs patrons¹⁹.

2.2 La participation des travailleurs à la formation parrainée : des inégalités d'accès persistantes

Outre la problématique générale des inégalités d'accès à la formation selon la catégorie d'emploi, déjà bien documentée, certains sous-groupes de travailleurs, comme les travailleurs âgés et ceux qui sont peu scolarisés ou peu qualifiés, ont aussi moins accès à des activités de développement des compétences que la moyenne des personnes en emploi.

2.2.1 Les travailleurs âgés de 45 ans et plus

Chez les travailleurs, la probabilité de participer à des activités de développement des compétences augmenterait jusqu'au milieu de la vie active et diminuerait sensiblement par la suite. En effet, plusieurs sources d'information permettent de constater que la participation à des activités de formation diminue graduellement avec l'âge, et ce, radicalement chez les travailleurs de 55 ans ou plus (Bélanger, Doray et Levesque, 2008; Bélanger et Robitaille, 2008; Underhill, 2006; Bélanger, Doray *et al.*, 2004; Peters, 2004).

Les facteurs qui contribuent à restreindre l'accès à la formation des travailleurs âgés de 55 ans et plus à des activités de formation sont un faible niveau de scolarité initiale et de compétences, un poste peu qualifié, le fait de travailler dans une petite entreprise, l'approche de la retraite et un emploi précaire et à temps partiel (Underhill, 2006; DRHC et Statistique Canada, 2001).

Plusieurs raisons peuvent motiver les personnes en emploi à suivre une formation. Le principal objectif serait de pouvoir mieux accomplir leur travail et c'est particulièrement vrai pour les employés plus âgés. Pour ces derniers, le deuxième objectif serait de les maintenir en emploi afin d'éviter d'être licenciés (Underhill, 2006). Dans les motivations ou les facteurs qui les incitent à participer aux activités de formation, leur conviction face à leur aptitude à apprendre qui résulte de leurs expériences antérieures de formation et de soutien, le niveau de confiance de leurs supérieurs ou des formateurs en leurs capacités d'apprendre ainsi que

¹⁷ 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). Ceux qui possèdent un diplôme universitaire seraient 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 (Bélanger, Doray, Levesque, 2008; Bélanger et Robitaille, 2008).

¹⁸ Voir à ce sujet les recensions trouvées dans Bélanger, Doray *et al.* (2004) et Lowe et McMullen (1999).

¹⁹ Voir aussi Bélanger et Robitaille, 2008; Bélanger, Doray *et al.* (2004, Note 5) et Bélanger et Voyer (2004).

de bonnes conditions d'apprentissage (bénéfices escomptés sur leur conditions salariales, l'utilité et la capacité d'appliquer les apprentissages dans le travail, la sécurité d'emploi et les perspectives d'avancement) (Kiekens et De Coninck, 2000).

Les employeurs offrent relativement peu d'activités de formation aux employés plus âgés car ils n'en voient pas les bénéfices, ont de la difficulté à développer des pratiques spécifiques dirigées vers ceux-ci, semblent percevoir des résistances chez ces derniers, en plus d'entrevoir la durée limitée de leur carrière dans l'entreprise. Dans ce contexte, les travailleurs plus âgés sont parfois victimes de licenciement, munis de compétences non officiellement reconnues et pas toujours transférables dans un autre milieu de travail (Kiekens et De Coninck, 2000).

Le nombre de travailleurs âgés de 55 ans et plus en emploi est appelé à s'accroître au cours des prochaines années avec le vieillissement de la population, un fait préoccupant si l'on considère qu'ils ont moins accès à des activités de formation. Il s'agit d'un défi important puisque le vieillissement de la main-d'œuvre et le prolongement de la vie active, jumelés à un manque de main-d'œuvre qualifiée dans certains secteurs et territoires, mettent en évidence l'importance d'un développement continu des compétences (Bélanger et Robitaille, 2008). Dans un contexte où la durée de la carrière pourra avoir tendance à s'allonger, les employeurs et les employés seront appelés à revoir leurs perceptions en matière de formation.

2.2.2 Les travailleurs peu qualifiés ou peu scolarisés

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 aussi 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 (Desjardins *et al.*, 2007; Finnie et Meng, 2007; Bourdon, 2006; Myers et de Broucker, 2006; Saunders, 2006; Jackson, 2005).

Chez les personnes faiblement scolarisées plusieurs facteurs limitent leur participation à la formation dont la gêne et la peur d'être ridiculisées. En outre, ces personnes appréhendent souvent l'échec en raison d'un passé où l'échec scolaire était présent. Parmi les travailleurs peu scolarisés au départ, 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).

En outre, la formation structurée sur les compétences de base est le type de formation que les employeurs assujettis à la Loi parrainent le moins (Lapierre *et al.*, 2005; GTFBE, 2006). De plus, même si la formation générale peut s'avérer bénéfique pour l'employé, l'employeur peut craindre qu'elle augmente les occasions de mobilité de l'employé vers une autre entreprise (Lynch 1997, cité dans Hurst, 2008). Les obstacles à la mise en œuvre de ce type de formation sont liés, entre autres, à des idées préconçues et fausses sur les coûts et à une méconnaissance de l'importance de ces formations (Bélanger et Daniau, 2007). 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.

2.3 Les facteurs favorisant la participation des employeurs et des employés

Les principales raisons qui justifient 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 (Tremblay et De Sève, 2006; Foucher et Morin, 2006; MESSF, 2005a et 2005b; Fortin, 2005; Bélanger, Doray *et al.*, 2004; Blouin *et al.*, 2000).

Malgré plusieurs contraintes, certaines entreprises, de petite taille, parviennent à offrir des activités de formation, ce qui contribue à motiver et à fidéliser leurs employés (Tremblay et

De Sève, 2006). Au Québec, lorsque les entreprises investissent plus de 1 % de leur masse salariale, la concentration dans la participation à la formation en fonction de la catégorie des employés tend à diminuer. Pourquoi certaines entreprises, même de petite taille, investissent-elles en formation, et ce, même dans des secteurs moins performants en la matière? Qu'est-ce qui motive ces entreprises à investir et offrir davantage de formation, comment parviennent-elles à contourner les contraintes ou les obstacles à la formation?

Certains mécanismes contribuent à favoriser la participation des employés à la formation. Par exemple, il semble que 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). Par ailleurs, 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).

2.3.1 Les travailleurs âgés de 45 ans et plus

Chez les travailleurs expérimentés, 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 donc nécessaire que les travailleurs expérimentés 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). Est-ce que des plans de formation continue des salariés, développés par les entreprises, qui incluraient 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 pourrait s'avérer une solution (Guillemard, 1996)? Cela nécessiterait d'une part une révision des stratégies d'incitation au départ à la retraite afin de faciliter le prolongement de la vie active et, d'autre part, des stratégies de formation à court terme afin de permettre l'apprentissage tout au long de la vie active. Il s'avère nécessaire de développer des modèles de formation prenant en considération certaines caractéristiques des processus d'apprentissage des travailleurs plus âgés. Toutefois, l'aptitude à apprendre ne disparaît pas si elle est maintenue par l'apprentissage tout au long de la vie professionnelle (Kiekens et De Coninck, 2000).

2.3.2 Les travailleurs peu qualifiés ou peu scolarisés

Si certains sous-groupes de travailleurs semblent moins accéder à la formation, pourtant certain segment de la population québécoise possédant un faible niveau de scolarité initiale participe quand même à des activités de formation (Bélanger, Doray et al., 2004)²⁰. L'étude de leurs conditions et contextes particuliers pourrait être riche d'enseignements afin d'identifier des stratégies incitatives à la participation à des activités de formation chez les adultes possédant des caractéristiques individuelles et socioprofessionnelles associées à la non-participation.

Plusieurs facteurs peuvent soutenir la participation à de la formation de base des travailleurs peu scolarisés ou peu qualifiés : des formations de longues durées accompagnées d'un même formateur, une formation et un suivi personnalisés, une formation accessible sur les lieux de travail et durant les heures de travail et une formation de base intégrée à la formation technique (Bélanger et Daniau, 2007; Benseman et al., 2005).

²⁰ Voir la Note 6 intitulée *Les participations atypiques des exceptions qui indiquent de nouvelles voies*.

2.4 À la recherche d'environnements de travail favorables au développement des compétences

Puisque les entreprises où le travail exige plus d'autonomie, de compétences et où une main-d'œuvre est plus difficile à remplacer soutiennent mieux la formation, il existerait des contextes ou des environnements de travail qui créeraient des conditions plus favorables au développement et à la participation à des activités de formation. Par exemple, les pénuries réelles ou anticipées de main-d'œuvre vont-elles contribuer à inciter les deux parties à participer à des activités de formation? Est-ce que les gestionnaires de secteurs qui anticipent de telles pénuries dans des métiers clés sont plus dynamiques, flexibles et innovants en matière de formation de leur main-d'œuvre en emploi (jeune ou âgée)?

Il semble que les entreprises qui ont un poste de responsable à la formation conçoivent et coordonnent mieux les activités de formation en raison d'une meilleure systématisation, entre autres, de l'estimation des besoins de formation et de la planification des activités de formation. Comment soutenir ou aider les entreprises qui ne peuvent avoir recours à ce type de poste à l'interne? Le personnel d'encadrement assume aussi un rôle clé dans le développement des activités de formation (Bélanger et Robitaille, 2008; Bélanger et al., 2004). Comment s'assurer, au sein des entreprises, que le personnel d'encadrement assume un rôle efficace dans le développement et l'accès des activités de formation? Qui assume ou gère le développement des compétences au sein des PME? Qui sont ceux qui déterminent quels seront les employés à former et de quelles manières ils les identifient au sein des PME? Y existe-t-il des façons de faire qui réduisent les inégalités d'accès aux formations?

2.4.1 Les entreprises qualifiantes ou apprenantes

Les entreprises dites «qualifiantes ou apprenantes»²¹ se distinguent et semblent davantage être propices à une offre de formation adaptée et à une participation accrue des travailleurs à celle-ci. Ces types d'entreprises ont en commun la volonté de faire évoluer leur structure organisationnelle, leur processus de travail et leur style de gestion afin de favoriser le développement d'un processus de formation continue au sein de leur organisation (Oudet, 2006). La surqualification tout comme la sous-qualification des travailleurs ne sont pas souhaitables dans les organisations. Il apparaît évident que les travailleurs doivent avoir la possibilité d'utiliser au sein de l'entreprise les compétences qu'ils détiennent ou développent, une préoccupation présente dans les organisations dites apprenantes ou qualifiantes. Ces pratiques permettraient finalement à ces organisations d'atteindre des buts fixés ou des finalités stratégiques (CEDEFOP, 1997). Rappelons que, en particulier chez les travailleurs expérimentés, le fait de pouvoir mieux accomplir leur travail, le sentiment d'utilité ainsi que la capacité d'appliquer les apprentissages dans leur travail sont d'importantes sources de motivation pour participer à des activités de développement des compétences. On comprend donc que les entreprises dites apprenantes ou qualifiantes se soucient que les employés puissent avoir la possibilité d'utiliser les compétences acquises.

Dans ces organisations, on parle souvent d'ingénierie de la formation, un processus de formation qui s'insère dans toutes les facettes du travail, tant en amont qu'en aval des activités de formation (Bélanger et Robitaille, 2008), et ce, peu importe la taille de la firme. En effet, certains auteurs mentionnent que même si les plus grandes entreprises offrent davantage de formation que les plus petites, il arrive que ces dernières possèdent des pratiques favorisant l'apprentissage et la formation qui s'apparentent à celles des plus grandes PME, car la culture de l'organisation ou les pratiques de gestion les favorisent (Foucher et Morin, 2006; Tremblay et De Sève, 2006). Il serait intéressant de comprendre comment le contexte organisationnel de ces entreprises conditionne les limites, les possibilités et les conditions de développement d'activités de formation.

²¹ 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 qualifiante veille à ce que ses employés apprennent. Elle vise ainsi le développement des compétences des travailleurs en agissant sur l'organisation (Oudet, 2006).

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). L'organisation apprenante se transforme, apprend ou modifie ses comportements en fonction des apprentissages de ses employés. Elle se saisit ainsi des apprentissages tant individuels que collectifs pour agir sur l'organisation (Oudet, 2006).

2.4.2 Les ententes négociées en entreprises

La probabilité de recevoir un soutien à la formation de la part de l'employeur est plus élevée chez le travailleur syndiqué que chez celui non syndiqué. Les syndicats semblent avoir un impact indirect sur l'incidence et le financement de la formation en encourageant les employeurs à soutenir la formation (Gilbert, 2003, cité dans Underhill, 2006).

Ainsi, il arrive que des entreprises instaurent des mécanismes de consultation ou de participation des employés lorsqu'il s'agit d'aborder des changements au sein de l'entreprise et ainsi discuter des questions relatives à la formation que ces changements impliquent. Par ailleurs, dans certaines entreprises syndiquées, des moyens ont été négociés en matière de demandes de formation (Bélanger et al., 2004, cité dans Bélanger et Robitaille, 2008). En effet, 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).

Cependant, au Québec, en 1998, il appert que, chez les entreprises syndiquées, moins de la moitié des entreprises privées de 50 employés et plus comptaient une clause relative à la formation dans leur convention collective (Charest, 2007, cité dans Bélanger et Robitaille, 2008). Il existe toutefois 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 du 1 % aurait eu un effet positif sur l'élargissement des champs de négociation collective. La situation financière difficile d'une entreprise favoriserait aussi la participation active des syndicats, dans un contexte de compromis de part et d'autre (Baribeau, 2005). Quelles mesures de collaboration les entreprises, les employés et les syndicats peuvent-ils mettre de l'avant afin de favoriser le développement d'activité de formation en emploi et de réduire les inégalités d'accès?

Par ailleurs, Charest (2003 : 233) 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 ». 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. 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 (Baribeau, 2005).

Besoins de recherche

L'utilisation de méthodologies comprenant des enquêtes en entreprise est encouragée ainsi que l'étude de la situation au sein des entreprises non syndiquées pour lesquelles les recherches sont moins courantes.

Comment favoriser la participation des entreprises et des employés à la formation et en réduire les inégalités d'accès?

1. Les taux d'accès à la formation des travailleurs par catégorie d'emploi, dont ceux ayant moins accès à la formation, ainsi que le taux de participation des employeurs associés à des tailles diverses d'entreprises d'un même secteur et leur niveau d'investissement financier ont-ils évolué depuis le début des années 2000?
2. Quelles sont les bonnes pratiques existantes dans les entreprises où les diverses catégories d'emploi en présence semblent avoir accès de façon relativement équitable (selon leurs besoins respectifs) à des activités de formation pertinentes qui accroissent leurs compétences? Est-ce une situation qui se retrouve chez des entreprises de toutes tailles et dans diverses industries?
3. Qui assume ou gère le développement des compétences au sein des PME? Qui sont ceux qui déterminent quels seront les employés à former et de quelles manières ils les identifient au sein des PME? Y existe-t-il des façons de faire qui réduisent les inégalités d'accès aux activités de formation?

4. Qu'est-ce qui motive les petites entreprises, malgré plusieurs contraintes, à soutenir la formation au sein de leur organisation? Comment parviennent-elles à réduire les contraintes et les obstacles et à susciter la participation des travailleurs à leurs activités de formation?

Comment les gestionnaires peuvent-ils intervenir pour aplanir les inégalités observées dans les milieux de travail?

1. La recherche montre que les entreprises qui ont créé un poste de responsable à la formation conçoivent et coordonnent mieux les activités de formation en raison d'une meilleure systématisation, entre autres, de l'estimation des besoins de formation et de la planification des activités de formation. Comment soutenir ou aider les entreprises qui ne peuvent avoir recours à ce type de poste à l'interne?
2. Les gestionnaires semblent considérer certains facteurs dans le choix des employés à former. Comment ces critères ont-ils été établis dans l'entreprise et par qui? S'avèrent-ils des conditions de succès ou des contraintes à la participation à la formation des travailleurs? Ces critères varient-ils selon la taille, le secteur d'activité des entreprises ou d'autres critères comme la stratégie d'expansion de la firme?

Compétences de base et perceptions des gestionnaires et des employés

1. Quelle(s) attitude(s) ont les gestionnaires et les dirigeants vis-à-vis du développement des compétences de base? Qu'est-ce qui fait en sorte qu'ils conçoivent et offrent des activités de développement dans ce domaine? Comment les modes de fonctionnement en entreprise favorisent-ils la participation des travailleurs à ce type de formation? Quels sont les avantages perçus et réels d'offrir ou de participer à de telles activités pour l'employeur et les travailleurs?
2. Pourquoi les entreprises décident-elles de ne pas offrir de telles activités si elles perçoivent néanmoins un besoin dans leur milieu? Pourquoi les employés décident-ils de ne pas participer si on leur en donne l'occasion?

Développement des compétences du personnel peu qualifié, peu scolarisé ou à statut précaire

1. 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, dans un contexte où le processus de recrutement de personnel pour occuper des postes non spécialisés devient de plus en plus difficile à finaliser. Quelles sont les difficultés des entreprises liées à une formation de base insuffisante des employés et quelle est la position des employeurs face à cette question?
2. Que faire pour que les travailleurs peu qualifiés ou peu scolarisés expriment leurs besoins de formation et pour susciter leur participation? Quelles sont les conditions permettant de surmonter les obstacles à leur participation à la formation financée par leur employeur?
3. Qu'est-ce qui motive les travailleurs qui possèdent les caractéristiques des non-participants (ex. faible scolarité initiale) à la formation d'y participer quand même? Quels sont les conditions et les contextes particuliers à leur participation?

La main-d'œuvre vieillissante et les questions régionales et sectorielles

1. Certaines régions comptent une main-d'œuvre plus vieillissante que d'autres. Sont-elles plus sensibilisées au fait de former les travailleurs plus âgés et expérimentés? Développent-elles, plus que dans d'autres régions où l'âge moyen de la main-d'œuvre est plus bas, des stratégies spécifiques de formation continue appropriées aux travailleurs de 45 ou de 55 ans et plus?
2. Les pénuries réelles ou anticipées de main-d'œuvre vont-elles contribuer à inciter les employeurs et les employés à participer à des activités de formation? Est-ce que les gestionnaires de secteurs qui anticipent de telles pénuries dans des métiers clés sont plus dynamiques, flexibles et innovants en matière de formation de leur main-d'œuvre en emploi (jeune ou âgée)?

3. Les secteurs économiques ou les métiers identifiés comme étant en « pénurie de main-d'œuvre qualifiée » se distinguent-ils des autres en matière de dynamisme, de flexibilité et d'innovation quant à la formation de leur main-d'œuvre en poste?

Quel est l'impact du type d'organisation sur le développement d'activités de formation?

1. La recherche indique que certains types d'organisations ont une incidence positive sur l'apprentissage, l'intégration des savoirs des travailleurs et le développement des compétences.
 - a. 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 ou apprenantes?
 - b. Quelles sont les mesures de soutien à l'apprentissage mises en place?
 - c. Quelles sont les mesures organisationnelles employées par les dirigeants et comment suscitent-elles l'intérêt des travailleurs envers la formation? Quels sont le rôle et la contribution du personnel d'encadrement et de la haute direction dans ces mesures?
2. Comment le contexte organisationnel de ces entreprises conditionne les limites, les possibilités et les conditions de développement d'activités de formation?

Les ententes négociées en présence ou non de syndicat

1. Les ententes négociées permettent-elles de lever certains obstacles et de rendre les activités de formation plus accessibles aux catégories de travailleurs qui y participent moins? Existe-t-il dans ces ententes des préoccupations particulières au regard de certains groupes de travailleurs dont les travailleurs de 45 ou de 55 ans et plus?
2. Des entreprises non syndiquées, assujetties ou non à la Loi, financent de la formation continue pour leurs employés. Quelles sont 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?
3. Quelles mesures de collaboration les entreprises, les employés et les syndicats peuvent-ils mettre de l'avant afin de favoriser le développement d'activité de formation en emploi et de réduire les inégalités d'accès?
4. De quelles façons les syndicats québécois s'adaptent-ils à une main-d'œuvre plus âgée et expérimentée, qui participe moins à la formation continue que leurs collègues plus jeunes, 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, de quelle nature est-il?
5. Quels genres de clauses touchant la formation retrouve-t-on dans les ententes négociées? Les clauses en lien avec la formation dans les ententes négociées sont-elles toutes mises en œuvre dans les milieux de travail concernés? Si non, lesquelles sont plus susceptibles de l'être? Les représentants des travailleurs font-ils des démarches pour « activer » ces clauses pour leurs membres?
6. Quel est le rôle des syndicats par rapport aux enjeux du développement des compétences au Québec, notamment quant au choix du personnel à former?
7. En général, 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 ?

AXE 3

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

3.1 *Le rendement perçu de l'investissement en formation chez les employeurs : une donnée d'importance*

Le coût de la formation est souvent énoncé comme le principal facteur explicatif à la réticence des employeurs 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, en 2002, parmi les entreprises assujetties à la Loi, 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).

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 abordé dans cet axe, s'intéresse et se définit surtout 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.

3.2 *Le rendement de la formation chez les employés*

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 puissent également y trouver leur compte.

3.2.1 **Participation à la formation : contraintes et perceptions**

Plusieurs études ont identifié des catégories d'employés qui participent traditionnellement moins que d'autres à des activités de formation parrainées par l'employeur (Bélanger, Doray et Levesque, 2008; Bélanger et Robitaille 2008; 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 cette plus faible participation? Il semble que 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. Une meilleure articulation entre la formation et la capacité d'améliorer la situation professionnelle chez les salariés moins qualifiés _en faisant connaître, notamment, les liens possibles entre la formation et la mobilité professionnelle_ pourrait s'avérer une bonne stratégie visant à les inciter à participer à la formation (Fournier, 2006).

Par ailleurs, des 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 s'avèrent plus susceptibles d'en tirer profit que leurs collègues plus scolarisés (Myers et de Broucker, 2006; Myers et Myles, 2005, cité dans Underhill, 2006).

3.2.2 **Formation chez les employés : retombées potentielles**

L'évaluation la plus récente de la loi du 1 % auprès des employeurs (MESSF, 2005a) a révélé que, pour un peu plus du quart 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 d'un employeur sur dix 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), un peu plus d'un sur dix ayant participé à de la formation financée par leur employeur ont déclaré avoir eu une promotion pendant l'année 2002. Par ailleurs, un peu moins des deux tiers de ces employés affirmaient que la formation leur avait été utile à l'obtention de cette promotion. Pour leur part, les 13 % des employés formés qui ont mentionné avoir changé de poste (sans obtenir de promotion – mobilité latérale) précisaient, dans une large majorité, avoir trouvé la formation reçue « utile ».

Il semble que le principal objectif des travailleurs à suivre une formation serait, selon les résultats de l'ÉÉFA de 2002, de mieux accomplir leur travail. Le second objectif en importance diffère selon les catégories d'âge, les plus jeunes (25 à 34 ans) désirent changer d'emploi ou s'en trouver un, alors que les aînés (55 à 64 ans) veulent éviter de perdre leur emploi. Une amélioration du salaire constitue le troisième objectif, lequel est plus important pour les personnes en début de carrière, les 25 à 34 ans, que chez les travailleurs âgés de 55 à 64 ans. En outre, il appert que les travailleurs plus âgés (55 à 64 ans) atteignent dans une plus large proportion leurs objectifs de formation que les plus jeunes (25 à 34 ans). Par exemple, chez les participants plus âgés, les objectifs en lien avec les gains salariaux et le maintien en emploi semblent légèrement plus satisfaisants pour eux que chez les plus jeunes (Underhill, 2006).

Si, dans certains cas, plusieurs employés souhaitent faire des gains salariaux après avoir suivi une formation, il semble que dans les faits très peu en obtiennent selon les estimations, soit 5 % environ (Fournier, 2006). Par ailleurs, la probabilité de déclarer des gains salariaux augmente avec des périodes d'apprentissage de plus longue durée (Myers et de Broucker, 2006).

Chez les employés, la formation peut produire d'autres types d'effets. À titre d'exemple, chez ceux ayant suivi de la formation de base, certains effets obtenus portent sur un renforcement de l'estime de soi et de la confiance en soi, une capacité accrue en résolution de problèmes et en initiative personnelle (Bélanger et Daniau, 2007).

3.3 L'évaluation de la formation dans les entreprises : pratiques, limites et retombées

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 Bailey, 2007; Rousseau Caron, 2005).

3.3.1 Les pratiques : l'influence de divers facteurs

En 2002, au Québec, une entreprise sur deux assujetties à la loi du 1 % dit évaluer l'ensemble ou quelques-unes des activités de formation offertes. Ainsi, trois employeurs sur dix évaluent la satisfaction des participants, un tiers environ des employeurs mentionne évaluer les compétences acquises à la fin de la formation et près de trois employeurs sur dix précisent mesurer le transfert en emploi des connaissances acquises (MESSF, 2005a). 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).

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 et Péchard, 2007).

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 et Péchard, 2007; Dunberry, 2006). Les PME possèdent davantage des pratiques d'évaluation informelles que la grande entreprise, surtout lorsqu'il s'agit d'évaluer le rendement et les comportements (Dunberry, 2006). 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 des moyens de contrôle mais plutôt comme des moyens de mobiliser les

ressources humaines dans l'atteinte des objectifs visés (Dunberry et Péchard, 2007; Dunberry, 2006).

Doit-on obligatoirement mesurer le rendement ou le seul fait de croire qu'il est positif 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 (Foucher et Morin, 2006; Dunberry et Péchard, 2007). La démonstration des bénéfices de la formation permettrait-elle 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? Est-ce qu'une démonstration de la rentabilité suffirait à les convaincre et à changer leurs perceptions?

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. Malgré l'investissement requis en temps et en ressources, l'évaluation peut contribuer à non seulement contrôler les apprentissages et les comportements des apprenants mais elle aide aussi à mieux préciser les instructions et les procédés aux employés, à améliorer le processus de formation, à accroître la performance des formateurs en plus d'amener les apprenants à estimer davantage la formation reçue (Dunberry, 2006).

Quels sont les programmes de formation qui nécessiteraient d'être évalués? Quel serait le processus d'évaluation approprié? La recherche indique 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, de réduction de roulement de personnel ou dû à une restructuration interne. Il en serait de même pour les programmes les plus coûteux, ceux ayant un cycle de vie très long, ceux liés de très près aux objectifs opérationnels, ceux centrés sur des objectifs stratégiques de l'entreprise et ceux ayant une grande visibilité (Dunberry et Péchard, 2007). Quelle pourrait être la contribution des syndicats dans le processus d'une évaluation de rendement?

Au-delà de l'évaluation de l'organisation de la formation et ses retombées, il importe de mesurer le transfert en emploi des connaissances acquises lors de la formation de même que les conditions favorables au transfert des connaissances. Ces activités de suivi de la formation permettent une meilleure appropriation des connaissances dans la pratique. Or, elles sont peu répandues dans les entreprises québécoises (Bouteiller et Cossette, 2007; Bélanger et Robitaille, 2008).

3.3.2 L'évaluation du rendement de la formation : quelques difficultés

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 le processus d'évaluation. Le facteur « temps » constitue aussi une difficulté. Il est souvent complexe de mesurer les effets à court terme, le temps requis pour que les résultats se produisent peut parfois être important. Par exemple, concernant la formation de base, il s'avère difficile d'en mesurer les effets dans un suivi et un financement à long terme. Par ailleurs, le manque de soutien offert aux gestionnaires et aux supérieurs immédiats ainsi que leur manque de sensibilisation à l'égard de leur rôle sont aussi relevés, tout comme l'importance des relations interpersonnelles, notamment lorsqu'il s'agit du climat existant lors de la formation ou lors de l'évaluation. L'une des principales difficultés mentionnées dans la littérature 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?). De plus, comment est-il possible de mesurer l'apport de la formation sur la productivité dans les dimensions intangibles ou difficiles à quantifier de la productivité (p.ex. : la créativité, la motivation, le développement des habiletés, etc.) (Beaupré, d'Hostingue et Trottier, 2007; Bélanger et Daniau, 2007; Dunberry et Péchard, 2007; Foucher et Morin, 2006; Bélanger et Démontagne, 2005).

Enfin, les attentes peu réalistes que les directions des entreprises entretiennent envers la formation en termes d'investissement en capital humain devant se traduire par un retour sur l'investissement rapidement tangible peuvent représenter un problème important. « 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).

3.3.3 L'évaluation du rendement : conditions de succès et retombées possibles

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. En effet, il semble que 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 (Dunberry, 2006, MESS, 2002).

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), la participation des personnes concernées dans le processus d'évaluation et dans l'identification des paramètres d'évaluation ainsi que l'obtention de résultats éclairants et fiables (Dunberry et Péchard, 2007; Dunberry, 2006; Le Boterf, 2006).

Toutefois, pour arriver à des résultats et 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).

Il semble que les pratiques liées à la gestion de rendement aient une incidence positive sur le soutien à l'apprentissage, les pratiques de gestion des ressources humaines ainsi que sur la performance organisationnelle. Ce phénomène est expliqué 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 » (Foucher et Morin, 2006 : p 164).

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).

Besoins de recherche

Les pratiques d'évaluation : contraintes et conditions de succès dans leur mise en œuvre

1. La recherche avance que l'évaluation de la formation a des retombées positives sur le processus de la formation et sur la formation. Il existe toutefois peu d'information sur le sujet au Québec.
 - a. 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?
 - b. Quelles sont les perceptions envers l'évaluation de la formation des personnes concernées (p. ex. : employés, représentants syndicaux, formateurs, supérieurs immédiats, dirigeants)?
 - c. Quelles sont les pratiques d'évaluation employées par les entreprises et comment sont-elles appliquées? Y a-t-il des différences notables selon la taille ou le secteur d'activité économique des entreprises?
 - d. Comment ces pratiques sont-elles perçues par les personnes concernées?
 - e. Comment pourraient-elles être améliorées afin d'en accroître leur efficacité?
 - f. Là où des pratiques de suivi de la formation existent, comment sont-elles appliquées? Quels sont les contraintes rencontrées et les types d'informations stratégiques qui ont été recueillies dans les entreprises?

2. Il ressort de la littérature que toutes les personnes concernées assument un rôle clé dans l'élaboration du processus d'évaluation de la formation.
 - a. Quels moyens faudrait-il développer pour faire en sorte que toutes les personnes concernées soient mises à contribution dans le processus d'évaluation?
 - b. Comment serait-il possible de surmonter les obstacles en lien avec ce processus de concertation?
 - c. Quels sont les comportements adéquats et essentiels à une interaction réussie entre ces intervenants (employés, gestionnaires, superviseurs, représentants syndicaux, etc.) ?
 - d. Comment s'assurer qu'ils aient les moyens nécessaires à la réussite de cette concertation jugée indispensable à un bon processus d'évaluation?

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

1. Les pratiques employées en matière de rendement de la formation au Québec mériteraient d'être mieux connues.
 - a. Que signifie le rendement pour les employeurs, les employés et les représentants syndicaux?
 - b. Quelle est l'utilisation faite de ces mesures de rendement, le pour et le contre d'une telle démarche, les contraintes et les difficultés éprouvées?
 - c. Est-il nécessaire ou non d'évaluer le rendement de toutes les activités de développement des compétences? Lesquels méritent d'être évalués?
 - d. Quels sont les bénéfices tirés du processus de la mesure du rendement tant pour l'employeur que pour le travailleur?
 - e. Les pratiques varient-elles en fonction de la taille ou du secteur d'activité économique des entreprises?
2. Des entreprises estiment que les coûts engendrés par la formation sont supérieurs aux bénéfices.
 - a. Serait-il possible de documenter des études coûts - bénéfices réalisées au Québec du point de vue des employeurs et des travailleurs?
 - b. L'indicateur des coûts est-il un facteur déterminant de l'engagement en formation, ou existent-ils 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?
3. Les indicateurs d'évaluation de rendement ne sont pas toujours réinvestis dans les pratiques de gestion ou dans les orientations stratégiques de l'entreprise.
 - a. De quelle façon l'évaluation du rendement s'insère-t-elle dans les pratiques de l'organisation?
 - b. 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?
 - c. La démonstration des bénéfices de la formation permettrait-elle 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 ?
 - d. 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?
 - e. Cadre-t-elle avec l'évaluation de la performance de l'entreprise et les orientations stratégiques de celle-ci?
 - f. Les indicateurs de rendement sont-ils associés aux indicateurs de la performance de l'entreprise? Si oui, de quelles façons ces liens sont-ils établis?

- g. 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?
4. La recherche avance que les indicateurs de résultats sont souvent centrés sur les employeurs plutôt que sur les employés.
 - a. De quelles manières les pratiques formelles existantes pourraient-elles inclure des indicateurs centrés sur les employés?
 - b. 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, taux de roulement et autres) ?
5. Il existe peu d'activités de développement des compétences offertes portant sur le développement des compétences de base et encore moins d'informations sur le rendement de celles-ci.
 - a. Quelles sont les expériences de formations actuelles ou passées en compétences de base au Québec?
 - b. 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?
 - c. Compte tenu que ce processus de formation se mesure à plus long terme, quels seraient les outils de mesure de rendement et les indicateurs les plus appropriés à ce type de formation?
6. 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?
 - a. Ces attentes ou ces perceptions changent-elles selon le type de formation et sa durée? Selon l'emploi occupé, la scolarité, l'âge ou le sexe des employés?
 - b. Un gain salarial anticipé ne semble pas être la seule source de motivation déterminante quant à la participation des travailleurs à des activités de développement des compétences? D'autres facteurs, comme une meilleure capacité d'accomplir leur travail semble les influencer, qu'en est-il dans les faits, quels sont les facteurs à prendre en considération pour être en mesure de les inciter à participer à la formation?
 - c. À quel moment un gain pour les travailleurs peut-il devenir un coût pour les employeurs (ex. : mobilité interentreprises)?
7. La recherche indique que les travailleurs de 55 à 64 ans atteignent leurs objectifs de formation dans une plus large proportion que les travailleurs de 25 à 34 ans au Canada (Underhill, 2006).
 - a. En est-il de même au Québec, et ce, dans tous les secteurs d'activités économiques et pour toutes les familles de professions ou de métiers? Le cas échéant, pourquoi cette affirmation ne se vérifie-t-elle pas?
 - b. Quels sont les facteurs qui expliquent ce constat, dans un contexte où les travailleurs plus âgés participent moins à des activités de développement de leurs compétences?
8. Quelle est la participation des syndicats et quels sont ses effets quant à la nécessité de mesurer le rendement des activités de développement des compétences offertes?
 - a. Pourraient-ils jouer un rôle sur la façon de procéder pour mesurer le rendement?
 - b. Comment pourrait se définir un rôle efficace des syndicats par rapport à la mesure du rendement des activités de développement des compétences?

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.
- 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 présenté au PSRA. Nicolet, École nationale de police du Québec, 116 p.
- 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.
- 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.
- BAILLARGEON, Guy et BÉRUBÉ, Michel (2008). *Contribution du Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre de la CPMT à l'effort de la qualification de la population québécoise en âge de travailler*. Québec, Gouvernement du Québec, MESS, Direction des politiques de main-d'œuvre, 12 p.
- BALDWIN, John R. et JOHNSON, Joanne (1995). *Développement du capital humain et innovation : La formation dans les petites et moyennes entreprises*. Document de recherche. Ottawa, Statistique Canada, Division des études micro-économiques, 44 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.
- BARNAY-BELUZE, Fabienne (2007). « L'individualisation : une réponse pour gérer les projets de formation ? », *Actualité de la formation permanente*, Centre Inffo, n° 210, sept.-oct., pp. 29-33.
- BEAUPRÉ, Daniel, D'HOSTINGUE, Déborah et TROTTIER, Mélanie (2007). *Observation des tendances en matière d'évaluation du rendement de la formation en entreprise*. Rapport présenté au PSRA. Montréal, ESG-UQAM, 300 p.
- 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.
- BÉLANGER, Paul et DANIAU, Stéphane (2007). *La formation de base dans les petites et moyennes entreprises : Pratiques et modèles novateurs - Synthèse bibliographique internationale*. Rapport présenté au PSRA. UQAM/CIRDEP, 48 p.
- BÉLANGER, Paul et DÉMONTAGNE, Céline (2005). *Les pratiques et l'organisation de la formation en entreprise - bibliographie commentée*. Rapport présenté au PSRA. 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.emploiquebec.net/francais/imt/publications/formation.htm> [consulté en mai 2007].
- BÉLANGER, Paul, DORAY, Pierre et LEVESQUE, Mireille (2008). *De la pyramide à l'iceberg : les réalités de la formation des adultes en 2002 - un regard croisé Québec-Canada*. Montréal, UQAM, CIRST et CIRDEP et Québec, Gouvernement du Québec, MESS, 87 p.
- BÉLANGER, Paul, LARIVIÈRE, Maryse et VOYER, Brigitte (2004). *Les pratiques et l'organisation de la formation en entreprise au Québec - étude exploratoire*. Rapport présenté au PSRA. Montréal, UQAM, CIRDEP, 193 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 présenté au PSRA. Montréal, UQAM, CIRDEP-CGC, 108 p.

BÉLANGER, Paul et ROBITAILLE, Magali (2008). *La formation en entreprise au Québec : un portrait*. Conseil canadien sur l'apprentissage, Apprentissage et milieu de travail. 82 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.

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.

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.

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.

BERNIER, Colette (dir.), FRAPPIER, Martin et MOISAN, Karine (2003b). *PME, institutions d'enseignement publiques et formation de la main-d'œuvre*. Rapport 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 présenté au PSRA. Montréal, CSQ, 53 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.

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.
http://intranet/dgp/docum/pub_etudes/DocEval/263.pdf

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 internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Québec, Institut de la statistique du Québec, chapitre 5, p. 143-171.

BOUTEILLER, Dominique et COSSETTE, Michel (2007). « Apprentissage, Transfert, Impact : une exploration des effets de la formation dans le secteur du commerce de détail », Rapport présenté au PSRA. Montréal, HEC, 470 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.

CEDEFOP (2001). *Assurer la transparence des compétences. Identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe*. Thessalonique, CEDEFOP, 239 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 (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 (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.
- 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 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*. Rapport présenté au PSRA. Université de Montréal, École de relations industrielles, Mars, 53 p.
- CHEVALIER, Patrick et DERYCKE, Alain (2007). « Le projet P-LearNet : une approche exploratoire des apports de l'informatique diffuse aux systèmes d'e-formation », *Actualité de la formation permanente*, Centre Inffo, n° 210, sept.-oct., pp. 47-52.
- 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.
- 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/LinL_20060816.htm?Language=FR [consulté en mai 2007]
- COURAULT, Bruno (2006). Centre de l'étude et de l'emploi. *Les savoirs et les transferts de compétences : les cas des seniors dans les TPE et PE, en Auvergne*. Transmission des savoirs professionnels en entreprise, actes du séminaire : Vieillesse et Travail de CRÉAPT-EPHE en 2005, 10 p.
- 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.
- D'AMOURS, Martine et LESEMANN, 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'œuvre québécoise*. Avis au Comité aviseur d'Emploi Québec sur les travailleurs de 45 ans et plus. Montréal, Université Concordia et INRS-UCS, 30 p.
- DELAY, Béatrice, HUYEZ-LEVRAT, Guillaume et JOLIVET, Annie (2006). *La transmission des savoirs professionnels : le cas de quatre grandes entreprises*. Transmission des savoirs professionnels en entreprise, actes du séminaire : Vieillesse et Travail de CRÉAPT-EPHE en 2005, 15 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.
- 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.
- 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.

- 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.
- 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.
http://emploiquebec.net/publications/Liens-indirects/00_etude_Note8-FinalInternet.pdf
- DOSTIE, Benoît (2006). *Salaires, productivité et vieillissement de la population active*. Ressources humaines et développement social Canada, Gouvernement du Canada, 59 p.
- DOSTIE, Benoît et 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.
- 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.
- DUNBERRY, Alain (2006). *Analyse des pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement dans les entreprises performantes*. Rapport présenté au PSRA. Montréal, UQAM, 100 p.
- DUNBERRY, Alain et PÉCHARD, Céline (2007). L'évaluation de la formation dans l'entreprise. État de la question et perspectives. Rapport présenté au PSRA. UQAM, CIRDEP, 49 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 (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.
- 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.
- FINNIE, Ross et MENG, Ronald (2007). « Littératie et employabilité ». *Perspective*. Ottawa, Statistique Canada, cat. no. 75-001, mars, p. 5-14.
- 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.
<http://www.csls.ca/ipm/11/IPM-11-fortin-f.pdf>
- 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 présenté au PSRA. 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, p. 25-39.
- 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.
- GAUTHIER, Lucia et LECHAUME, Aline (2004). *Pour une intervention adaptée aux travailleurs et travailleuses de 45 ans et plus*. Québec, MESSF, Direction de la recherche et de l'analyse prospective, 118 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.
- 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.
- 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].
- 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.
- 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.
- 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.
- GOSELIN, Maurice (2005). *Le rendement de la formation de la main-d'œuvre en entreprise : une recension des écrits*. Rapport présenté PSRA. Québec, Université Laval, 108 p.
- 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.
- GRUPE 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.
- GRUPE 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.
- 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 Lalande, Pierre Lanctôt et Mireille Levesque. Québec, MESS, 179 p. http://emploiquebec.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 présenté au PSRA. Montréal, INRS-UCS, 212 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.
- HURST, Matt (2008). « La formation liée au travail ». *Perspective*, Ottawa, Statistique Canada, n°75-001-X au catalogue, avril, p. 14-24.

- 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. http://congresdutravail.ca/updir/Productivity_and_Building_Human_Capital-RP38-FR8352.pdf
- 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.
- 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.
- 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.
- 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 présenté au PSRA. Montréal, CIRANO, 76 p.
- LAGACÉ, Chantale, TOURVILLE, Yvan et ROBIN-BRISEBOIS, Alexis (2005). *Vieillesse de la main-d'œuvre, 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.
- 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.
- LARIVIÈRE, Maryse (2007). *Initiatives individuelles de formation*. Recension des écrits présentée à la CPMT, 57 p.
- LE BOTERF, Guy (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. 5^e édition. Éditions d'organisation, Paris, 605 p.
- LEBLANC, Jacques (2005). *La formation : un facteur décisif dans le rendement de l'entreprise*. Montréal, Conseil du Patronat du Québec, 21 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.
- 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.
- 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 présenté au PSRA. 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.
- LISOWSKI, Michel (2007). « E-learning : où en est-on », *Actualité de la formation permanente*, Centre Info, n° 210, sept.-oct., pp. 40-45.
- 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.

- 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.
- 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.
- 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 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.
- MARÉ-GIRAULT, Sandrine (2001). *L'organisation qualifiante. Organisation du travail et accroissement de la qualification*. Paris, L'Harmattan, 320 p.
- MAYEN, Patrick (2006). *Transmission en situation de didactique professionnelle*. Transmission des savoirs professionnels en entreprise, actes du séminaire : Vieillesse et Travail de CRÉAPT-EPHE en 2005, 7 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.
- McMULLIN, Julie Ann et 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.
- 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'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'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Plan d'action : éducation, emploi et productivité*. Québec, Gouvernement du Québec, 19 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/ReleverDefiEmploi.pdf [consulté en juin 2008].
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE (2008). *Le Pacte pour l'emploi : Le Québec de toute ses forces*. Gouvernement du Québec, 31 p. www.pacte-emploi.gouv.qc.ca [consulté en mai 2008].
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE (2007). *L'emploi : outil de développement social et d'accroissement de la richesse*. Version intégrale, 45p.
- 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, 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.
- MIRZA, Vincent et BÉDARD, Jean-Luc (2007). *La notion de haute qualification, une recension des écrits*. Sous la direction de Frédéric Lesemann. Rapport présenté au PSRA. Montréal, INRS-UCS, 45 p.
- 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.
- 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.
http://www.cprn.com/documents/46446_fr.pdf
- MYERS, Karen et MYLES, John (2005). *Self-assessed Returns to Adult Education : Life-long Learning and the Educationally Disadvantaged*. Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Rapport W35, décembre, 40 p.
http://www.cprn.org/documents/43971_en.pdf
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2006). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2006*, Paris, OCDE, 500 p.
- OUDET, Solveig (2006). *Organisation du travail et développement des compétences : le cas des organisations qualifiantes*. Transmission des savoirs professionnels en entreprise, actes du séminaire : Vieillesse et Travail de CRÉAPT-EPHE en 2005, 16 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.
- PARENT, Daniel (2002). *Employer-Supported Training in Canada and Its Impact on Mobility and Wages*. Montréal, CIRANO, 26 p.
- 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.
- 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.
- RIFFAUD, Sébastien (2007). *Âges et savoirs : vers un transfert intergénérationnel des savoirs*. Sous la direction de C. BERNIER et L. 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 juin 2008]
- 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.
- 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 (2008). *Les investissements des employeurs dans la formation reliée au travail : rapport de la table ronde de Toronto*. Conseil canadien sur l'apprentissage, Apprentissage et milieu de travail, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 14 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.
http://www.cprn.com/documents/41163_fr.pdf
- 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.
- SECÉTARIAT 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.
- 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.
- 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.
<http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/93902.pdf>
- STATISTIQUE CANADA (2005a). « Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes ». *Le Quotidien*. 9 novembre.
<http://www.statcan.ca/Daily/Francais/051109/q051109a.htm>
- STATISTIQUE CANADA (2005b). « Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes : miser sur nos compétences ». *Le Quotidien*. 30 novembre.
<http://www.statcan.ca/Daily/Francais/051130/q051130b.htm>
- 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.
<http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-586-XIF/81-586-XIF1998001.pdf>
- 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 présenté au PSRA. Montréal, UQAM, 227 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.
- 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.
<http://www.statcan.ca/francais/freepub/71-584-MIF/71-584-MIF2003005.pdf>
- UNDERHILL, Cathy (2006). « La formation à différents âges ». *Perspective*, Ottawa, Statistique Canada, n°75-001-XIF au catalogue, octobre, p. 18-29
- 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 .

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*²².

Les recherches en lien avec des **Appels de propositions spécifiques** sont identifiées à l'aide d'astérisques :

- *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

Axe 1 : 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

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

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

Bernier, Colette, Frappier, Martin et Moisan, Karine
CSQ-CSN

Repenser l'offre de formation publique pour le développement de la main-d'œuvre dans les PME
Octobre 2003

²² <http://www.cpmt.gouv.qc.ca/recherches/index.asp>

Charest, Jean
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

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

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

Larivière, Maryse
Initiatives individuelles de formation. Recension des écrits.
Mai 2007

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

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, Gamache, Martin et Bédard, Jean-Luc
INRS-UCS
**La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : un regard sociologique*
Octobre 2004

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

Lesemann, Frédéric, Lejeune, Michel et Hart, Sylvie
INRS-UCS
***Inventaire international et documentation des dispositifs nationaux de qualification professionnelle (France, États-Unis, Espagne, Italie, Portugal, Suisse et Mexique)*
Mars 2005

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

Mirza, Vincent et Bédard, Jean-Luc (sous la direction de Frédéric Lesemann)
INRS-UCS
La notion de haute qualification, une recension des écrits
Décembre 2007

Montmarquette, Claude et Labrie, Yanick
CIRANO
**La formation qualifiante et transférable en milieu de travail*
Août 2004

Axe 2 : La participation des employeurs et des travailleurs à la formation parrainée par les entreprises, en présence ou non d'ententes négociées

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

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

Dostie, Benoit et Léger, Pierre-Thomas
CIRANO
Formation en entreprise des travailleurs plus âgés
Projet en cours

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

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

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

Axe 3 : L'évaluation et le rendement des activités de développement des compétences et des compétences reconnues en entreprise pour les employeurs et les travailleurs

Beaupré, Daniel
UQAM
Observation des tendances en matière d'évaluation du rendement de la formation en entreprise
Septembre 2007

Bouteiller, Dominique
HEC
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
Août 2007

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

Gosselin, Maurice
Université Laval
Le rendement de la formation de la main-d'œuvre en entreprise – Recension d'écrits
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

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