



## **CIRDEP**

Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente

CIRDEP, Sciences de l'Éducation  
Université du Québec à Montréal  
1205 rue St Denis  
Montréal H2Y 3Y7  
Canada  
(Fax: 1 514 987 4608)

## **Les pratiques et l'organisation de la formation en entreprise**

### **Bibliographie commentée**

Paul Bélanger et Céline Démontagne

**Montréal**

**Mai 2005**

## **PLAN**

### **1. Le développement de l'organisation de la formation en entreprise.**

*1.1 Il s'observe à travers la structuration de l'offre de formation et à travers sa mise en oeuvre.*

*1.1.1 La structuration de l'offre de formation.*

*1.1.2 La structuration de la mise en oeuvre de la formation.*

*1.2 Néanmoins, l'accessibilité de la formation reste encore limitée.*

*1.3 Et les formes de la formation restent traditionnelles pour le monde de la petite et de la moyenne entreprise.*

### **2. L'articulation de la formation aux stratégies techniques et économiques des entreprises.**

*2.1 Le rôle de la formation vis-à-vis des changements organisationnels.*

*2.2 Le rôle de la formation vis-à-vis du développement des compétences.*

*2.2.1 La mobilisation des connaissances dans l'action.*

*2.2.2 Les liens entre formation et parcours professionnels.*

*2.3 Le rôle de la formation dans l'activité productive.*

*2.4 L'organisation apprenante et la gestion continue des savoirs.*

*2.4.1 La définition des concepts d'organisation apprenante et d'organisation qualifiante.*

*2.4.2 Les éléments de succès.*

*2.4.3 Les critiques.*

*2.5 La difficile mesure du rendement.*

### **3. Le rôle du formateur.**

*3.1 Les domaines et compétences les plus en demande.*

*3.2 L'émergence du formateur-consultant et des formateurs occasionnels.*

## 1. Le développement de l'organisation de la formation en entreprise

*1.1. Le développement de l'organisation de la formation en entreprise s'observe à travers la structuration de l'offre de formation et à travers sa mise en oeuvre.*

### *1.1.1. La structuration de l'offre de formation*

À propos de la structuration de l'offre de formation, et suite à une étude menée auprès de 15 entreprises québécoises, Doray, Bagaoui et Ricard (1994) constataient déjà en 1994 qu'il existe une grande diversité des activités de formation (techniques, générales, d'alphabétisation, de gestion). Différents auteurs dressent des typologies des activités et offres de formation. Grenier (1997) observe soit l'utilisation presque exclusive des services de firmes d'experts externes, soit le recours unique à des formateurs internes, spécialistes en RH ou experts venant du terrain ou encore la formule mixte: des employés devenant formateurs et recevant une formation de formateur de la part de formateurs-conseil externes spécialisés. De son côté, Soyer (1999) décrit cinq types de formations en se référant à la fois aux objectifs qu'elles visent et à leurs modalités de gestion respectives: la formation « adaptation », la formation « gestion prévisionnelle du personnel », la formation aux outils intellectuels de base et à la « culture d'entreprise », et enfin la formation « projet d'entreprise ». Il est intéressant de décrire plus en détail les modalités de gestion de chacune d'elles car elles permettent de situer la formation dans l'organigramme de l'entreprise :

- La formation « *adaptation* » recherche l'amélioration des résultats opérationnels et elle est généralement placée sous la responsabilité directe de la ligne hiérarchique,
- La formation « gestion prévisionnelle du personnel » vise le maintien de l'emploi ou le développement de la motivation par le biais de la promotion interne. Elle implique les spécialistes de la Direction des ressources humaines,
- La formation aux outils intellectuels de base vise la montée en niveau du personnel et elle fonctionne généralement sur la base du volontariat,
- La formation « culture d'entreprise » est proposée à l'ensemble des salariés une fois que la direction de l'entreprise a défini ce qui constitue la culture commune de la société. C'est le stagiaire qui dispose de l'essentiel du pouvoir d'inscription,
- La formation « projet d'entreprise » est lancée en accompagnement de certains projets de l'entreprise (lancement d'un projet qualité, plan d'amélioration de l'utilisation de certaines ressources, etc....).

Les budgets de telles actions sont centralisés et l'encadrement se doit d'encourager la participation de ses collaborateurs.

### *1.1.2 La structuration de la mise en œuvre de la formation*

La mise en œuvre des formations s'est structurée dans certaines entreprises dites « à succès ». Doray, Bagaoui et Ricard (1994) rapportent le développement de l'embauche d'un responsable ou de la mise sur pied d'un service de formation, et la formalisation des étapes en amont et en aval de la mise en œuvre des programmes de formations. Goldstein et Ford (2002), démontrant la diversité des activités, constatent une différenciation de la mise en œuvre et de la gestion de la formation : le diagnostic des besoins et la planification de l'environnement de la formation, le contexte de formation comme telle, ainsi que la phase d'évaluation et de suivi, ce qui confirme la variété des interventions et systèmes de formation en entreprises.

Soyer (1999) donne des explications sur les raisons de cette structuration. La formation est utilisée comme moyen d'ajustement pour parvenir à « une bonne gestion des compétences du personnel, au déploiement de l'autonomie et à l'utilisation d'un management de l'efficacité collective. Bélanger, Larivière et Voyer (2004) reprennent en partie cette hypothèse, insistant sur les demandes de développement des compétences issues de la transformation de l'action productive. De ce fait, les gestionnaires de formation participent plus étroitement à la gestion des ressources humaines et introduisent un nouvel élément : miser sur le potentiel de flexibilité interne du personnel. La conséquence de cet accroissement des attentes liées à la formation et de la complexification des moyens mis en œuvre est un développement accéléré de l'organisation de la formation. Soyer relate que la fonction formation en devient une pour laquelle la mise en place de réseaux animés par les responsables de formation est devenue nécessaire. Il constate, parallèlement au développement de l'organisation de la formation, une professionnalisation des fonctions liées à ce domaine, notamment pour le métier de responsable de formation, un développement des programmes et diplômes préparant à ses divers métiers et une augmentation des effectifs des professionnels de la formation. De plus, Soyer décrit les modes d'organisation de la formation comme un passage obligé pour rationaliser l'investissement en formation. La montée des programmes de formation en ingénierie de formation est révélatrice de cette tendance (Le Boterf, 2002, 1985; Ardouin 2003; Meignant 2003).

Pour illustrer le fait que la mise en oeuvre de la formation se structure, on peut se pencher sur les étapes d'une méthodologie de construction et de mise en oeuvre d'un dispositif de formation, bref de planification de la formation en entreprise (Lebrun 1994). On trouve de manière assez fréquente chez différents auteurs la description des phases suivantes: l'établissement d'un avant-projet par les spécialistes de la fonction formation, la validation en Développement des ressources humaines (DRH) avec les autres spécialistes de la fonction personnel, une première validation par la direction, la consultation des instances représentatives du personnel, la présentation des principes aux managers, la réception de l'accord final de la direction, l'élaboration de règles d'application, la diffusion d'un guide pratique, la mise en oeuvre d'un plan d'information et l'évaluation et l'audit de la politique (Meignant 2001; Soyer 1999).

Seguin et Vérot (1993) décrivent une étude de cas basée sur le fonctionnement du dispositif de formation du ministère de l'Agriculture et de la Forêt en France proposant une méthodologie pour non seulement observer et analyser les dispositifs de formation, mais aussi les développer. Le but de tels dispositifs est de répondre aux nouveaux besoins de compétences nés de la transformation de l'activité de l'administration. En effet, la méthodologie utilisée pour la mise en oeuvre de ce dispositif témoigne de trois nécessités de l'organisation de dispositifs de formation: « définir l'image à long terme de l'organisation vers laquelle on veut tendre », avoir des outils et des méthodes adaptés et également faire en sorte que l'ensemble des acteurs soit mobilisé.

Parmi les éléments de méthodologie que l'on peut retenir, il y a d'abord la mise en place d'un « groupe de pilotage » dont la mission est de veiller au bon déroulement du processus, de l'examen de l'information aux salariés et des réajustements opérés. Il assure « une élaboration de référentiels de métiers » par un « groupe métier » constitué de « salariés », acteurs des emplois analysés et représentants hiérarchiques de l'entreprise ou de l'administration. Son rôle est de mener une « démarche d'analyse permettant l'identification des divers emplois, le recueil d'informations sur les activités de ces emplois, la mise en évidence des facteurs d'évolution liés à ces emplois et la précision des compétences nécessaires pour chaque activité », ainsi que de réunir la documentation sur le « référentiel de métier ». Le sens d'un tel dispositif est de rompre avec une pratique traditionnelle de gestion mécanique des stages de formation et de développer les compétences dans et à partir des situations de travail, ce qui justifie la nécessité d'organiser ainsi la mise en oeuvre de la formation.

On peut se demander si cette observation peut se faire dès lors que l'entreprise entame une réflexion explicite sur la recherche de nouvelles formes de formation dans

les situations de travail, dans un objectif de recherche de forte valeur ajoutée. En effet, référons-nous aux travaux de Barbier (1993) dans son article « *La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail* » et à son hypothèse d'étude selon laquelle « la situation de travail devient situation de formation à partir du moment où l'acte de travail lui-même devient explicitement occasion de réflexion et de recherche de la part de ceux qui sont impliqués dans sa réalisation ». Barbier évoque plusieurs facteurs d'émergence de ces nouvelles formes de formation, par exemple « la remise en cause de la perception de la formation comme étant un champ autonome caractérisé par un acte spécifique de production de nouvelles capacités susceptibles d'être ensuite transférées dans d'autres situations, et l'intervention directe et continue des entreprises dans l'éducation et la formation ». Ces facteurs, reliés aux enjeux de production, d'emploi ou de qualification, sont à prendre en compte dans l'ingénierie de la formation. Toutefois, bien que tous les dispositifs observés par Barbier comportent un moment d'explicitation et d'analyse des processus de travail qu'ils ont pour objet de transformer, deux types d'organisation sont observés: les dispositifs affirmés et volontaires et les pratiques plus implicites, intégrées à la situation de travail. Barbier nous dit que ces deux types sont, en fait, la manifestation des moyens articulés autour de la formalisation du travail dans une perspective de changement du travail. Ce qui se trouve en jeu est l'ensemble du fonctionnement de l'entreprise, pas juste celui des dispositifs.

Certains des effets du développement de l'organisation de la formation sont, entre autres, le développement des actions internes de formation, une approche plus globale des problématiques de formation, de nouvelles responsabilités confiées aux gestionnaires, et l'évolution du métier de formateur vers celui de consultant interne. Maignant (2001) explicite les divers fonctions reliées au management de la formation : la communication interne de la formation et la gestion des ressources humaines; l'analyse des besoins, la planification de la formation, l'utilisation variée de type « *blended practices* » (Masie 2003 ; Bersin 2004) des méthodes, techniques pédagogiques et démarches, la gestion administrative et le contrôle et l'évaluation des résultats.

### *1.2. Néanmoins, l'accessibilité de la formation reste encore limitée.*

La professionnalisation de la formation dans certaines entreprises n'est pas corrélée avec un développement général de l'accessibilité à la formation. Bernier (1999) observe notamment une certaine persistance du modèle traditionnel basé sur la faiblesse des investissements en formation et la formation sur le tas. Les pratiques de formation n'y sont pas considérées comme étant des activités stratégiques de l'entreprise. Allant dans le même sens, Doray Bagoui et Ricard (1994) constatait qu'au Québec, la participation à la formation tendait à suivre un modèle traditionnel dans lequel les processus d'accessibilité à la formation s'accordent au régime de relations industrielles reposant sur l'ancienneté : il souligne la contradiction possible entre les normes d'ancienneté et de compétences dans la gestion des ressources humaines (GRH) (voir aussi Kennedy, Drago et Sloan, 1994). Le lecteur pourra chez Peters (2004) avoir un portrait plus récent des dernières tendances sur la formation en entreprises et, plus particulièrement, la formation parrainée par l'employeur au Canada et au Québec (voir aussi Statistique Canada 2001).

De leur côté, Leckie, Léonard, Turcotte, Wallace (2001) rendent compte que l'accession à la formation est plus répandue chez les salariés instruits, les gestionnaires et les professionnels. Ils ont également observé que le taux de formation en entreprise est proportionnel au niveau d'attention porté aux stratégies de gestion des ressources humaines. Ces résultats rejoignent les travaux de Jacobs, Lukens et Useem (1996) concernant la problématique du développement de la main-d'oeuvre aux États-Unis. Ces trois auteurs ont constaté que les seuls facteurs qui supportent l'analyse concernant l'accession à la formation sont les caractéristiques organisationnelles (taille de l'entreprise, structure hiérarchique) des entreprises. Les caractéristiques de la personne (son âge, son sexe, sa race) ou du poste qu'elle occupe ont peu d'effet sur la distribution de la formation. Il en résulte que, pour les États-Unis, la distribution inégale de la formation en entreprise est davantage un produit des engagements inégaux des organisations envers la formation que de la distribution inégale des qualités démographiques ou éducationnelles de la main-d'oeuvre. Cette situation diffère à celles constatées au Japon et surtout en Suède (Tremblay et Rolland, 1997). La littérature sur la participation à la formation organisée au Canada est connue (voir par exemple : Courtney 1992 ; Doray et Arrowsmith 1997 et Doray et Rubenson 1997, ainsi que les enquêtes de Statistique Canada (1997 et 2004) et l'ouvrage de Bélanger, Doray, Labonté et Levesque (2005) où on constate non seulement le retard du Québec par rapport au reste du Canada, mais aussi le caractère spécifique de ce développement plus lent.

*1.3. Et les formes de la formation restent traditionnelles pour le monde de la petite et de la moyenne entreprise.*

Si on en vient au monde de la petite et moyenne entreprise, où on constate une tendance générale à une faible participation à la formation (Baldwin et al., 1994 et Baldwin et Johnson, 1995), il faut ajouter, avec Fournet et Bedin (1998) que le manque de disponibilité du personnel dans les PME, l'éloignement des centres de formation, ou encore l'absence de flexibilité des horaires de stage de formation sont des éléments supplémentaires justifiant la faiblesse de l'accès à la formation. De plus, ces deux auteurs ont constaté que, pour la petite et moyenne entreprise, les conceptions des dirigeants concernant la formation professionnelle continue présentent un caractère relativement diversifié et que les modes managériaux, fortement liés aux caractéristiques personnelles des dirigeants tels que l'âge, le sexe, le niveau d'étude ou la trajectoire professionnelle, discriminent le plus significativement les réponses données lors de l'enquête menée auprès d'eux, plutôt que les traits structurels d'établissement ou de culture locale. Par exemple, plus le dirigeant est âgé et moins il a de scolarité, et plus sa représentation de la formation professionnelle continue tend à être traditionnelle. Autre fait à retenir, les résultats de l'enquête menée par Fournet et Bedin indiquent que les dirigeants reconnaissent la valeur stratégique de la formation mais qu'ils n'ont pas encore accepté des modes de formation autres que le stage et les formations en situation de travail (des modes axés essentiellement sur l'apprentissage autonome appuyé par des outils technologiques). Les auteurs concluent donc que tant que les représentations des dirigeants ne changent pas vis-à-vis des formes innovantes de formation, les modes permettant une ingénierie plus souple de la formation resteront peu utilisés.



## 2. L'articulation de la formation aux stratégies technique et économique des entreprises

Si on pose l'hypothèse selon laquelle les stratégies technique et économique de l'entreprise confrontent celle-ci à la mise en oeuvre de changements organisationnels fréquents et au développement quasi-permanent des compétences de ses salariés, il devient intéressant d'étudier ce que dit la littérature sur le rôle de la formation vis-à-vis de la transformation du travail, des changements organisationnels et du développement des compétences.

### *2.1 Le rôle de la formation vis-à-vis des changements organisationnels.*

De nombreux auteurs constatent que la formation va de pair avec un contexte de changement organisationnel. Parmi eux, Brochier (1993) étudie l'effet individuel de la formation pour le relier à « l'apprentissage collectif d'un changement de paradigme productif, d'une part, et, d'autre part, à la transformation des rapports salariaux, soit des règles de rémunération et d'affectation des salariés ». Tremblay et Rolland (1997) avaient déjà montré qu'au Japon, en Suède et en Allemagne, les processus d'acquisition des compétences tendent à être insérés dans la gestion des ressources humaines, dans la gestion sociale du marché du travail. De même, Leckie, Léonard, Turcotte, Wallace (2001) définissent le rôle de la formation comme pratique de gestion des ressources humaines pour faciliter les changements en milieu de travail. Ils identifient la finalité de la formation comme la production d' «une main-d'oeuvre qualifiée et motivée, capable de s'adapter aux changements organisationnels et technologiques et d'en profiter ». Ils donnent des exemples de pratiques de gestion des ressources humaines (GRH) associées à des changements en milieu du travail telles que la rotation des postes de travail, l'attribution de tâches multiples, le travail d'équipe ou encore la recherche de la participation des employés au processus décisionnel. Ils notent que les changements technologiques et organisationnels sont associés à des taux de formation plus élevés, indépendamment de la taille de l'établissement.

Par ailleurs, si on considère la participation active des travailleurs comme un des éléments de réussite des changements organisationnels, il faut considérer les liens entre la formation et les autres pratiques mobilisatrices de l'entreprise. Si on considère que la mobilisation des employés est liée à la perception qu'ils ont du sens de leur mission dans l'entreprise, les travaux de Mintzberg (1990), notamment sur l'étude des structures organisationnelles et des idéologies dans les organisations, doivent être considérés. Ce dernier définit l'idéologie comme étant « un système riche, développé,

et profondément enraciné de valeurs et de croyances qui distinguent une organisation particulière de toutes les autres ». Il caractérise les idéologies au travail dans les organisations par leur pouvoir unificateur sur l'organisation et sur les individus. On peut comprendre ainsi que l'idéologie serait le nom qui caractériserait les systèmes des organisations basées sur une mobilisation et une unification forte de leurs salariés du fait de leur bonne perception du sens de leur mission. Ces systèmes seraient ainsi "outillés" pour faire face et mener à bien des changements organisationnels. La formation est alors un des moyens permettant de créer et renforcer la perception du sens par les salariés et leur mobilisation. Ce point de vue est partagé par Peter Senge (2000). Nous en reparlerons dans la partie dédiée aux organisations apprenantes. Mintzberg (1990) dans son étude des types d'organisation fournit des outils d'analyse précieux pour vérifier et démontre les rapports entre le type de structure de l'entreprise, le mode d'organisation de la production et les stratégies de gestion des ressources humaines et, plus particulièrement de la formation. Sa typologie des entreprises et l'étude des caractéristiques qui lui sont reliées dans les pratiques de gestion et de formation nous offrent des hypothèses nouvelles sur l'effet structurant des types d'organisation sur la place de la formation dans l'entreprise et sur l'orientation des pratiques. L'organisation « entrepreneuriale » centralisée et l'organisation mécaniste favorisent des modèles d'intervention de formation fort différents que les organisations professionnelles et les organisations « adhocratiques » ou innovatrices. Alors que l'« embrained knowledge » et des approches de formation individuelle et de socialisation répondraient à des contextes de travail standardisé, l'« embodied knowledge » et le recours plus fréquent à l'inter apprentissage répondraient davantage à des contextes organisationnels plus « adhocratiques » (Mintzberg, 1990 et Lam, 2002).

Si on pose l'hypothèse selon laquelle il existe un lien entre la mobilisation des employés et leur niveau de socialisation, il est intéressant de se pencher sur les travaux de Bouteiller (1996). Ce dernier analyse la formation comme un outil de socialisation et un des vecteurs-clé du changement organisationnel dans une perspective stratégique, dans une approche centrée sur le client et dans une volonté de partenariat et d'innovation. Ce rapport entre la formation et la socialisation est également abordé par Du Roy et Mathieu (1998) qui décrivent les démarches pédagogiques et d'apprentissage organisationnel par lequel un corps social peut s'approprier un projet et se constituer.

L'étude de cas réalisée par Bricaud (1992) en France dans une PME éclaire le lien entre les situations de travail formatrices et les contextes de changement organisationnel qu'elles utilisent ou engendrent. Et il énumère ainsi des situations de travail formatrices: le progrès technologique, la mobilité inter fonctionnelle (où on

offre « progressivement, à tous ceux qui le souhaitent et en fonction des possibilités d'évolution des différents secteurs de l'entreprise, la possibilité de changer radicalement de métier. », l'accès des femmes de métiers traditionnellement réservés aux hommes, la mise en place de groupes participatifs (ex. les cercles de qualité) et ses initiatives spéciales de la transmission du savoir des anciens.

## *2.2 Le rôle de la formation dans le développement des compétences.*

Le contexte socio-économique dans lequel évoluent les entreprises est en changement continu. Pour s'adapter, à moins de recourir à des pratiques de flexibilité externe, les entreprises tendent à miser sur la polyvalence de leurs ressources humaines. C'est dans ce contexte que l'approche de la formation par les compétences est apparue comme une réponse à ces fluctuations environnementales perpétuelles (Soyer, 2003) ; l'émergence de la tendance « ingénierie de la formation » s'explique dans ce contexte afin de répondre aux besoins d'un pilotage plus articulé des interventions de formation et, surtout, d'une insertion de cette fonction nouvelle dans l'action productive elle-même (Le Boterf, 2002).

### *2.2.1 La mobilisation des connaissances dans l'action.*

L'acquisition des compétences (connaissances et savoir-faire mobilisés dans l'action) inhérente à cette compréhension globale des processus de production et de l'évolution des occupations interroge les pratiques de développement des cursus de formation en entreprise. On observe, depuis une décennie, une nouvelle tendance vers une structuration des cursus à partir de l'action comme moyen de développer les nouvelles compétences sans perdre le lien avec leur environnement de travail (Malglaive 1994). Ce thème de la mobilisation des connaissances dans l'action est un thème central largement abordé dans la littérature scientifique traitant de la formation en entreprise. Toupin (1995) et Tardif (1999) analysent et décrivent les éléments qui composent le processus du transfert des apprentissages dans l'action tout au long de la formation et proposent des modèles d'interventions qui axent l'apprentissage en ce sens. Ils rejoignent en cela les travaux de Lave et Wenger (1991) et Wenger (1998).

Toujours autour de cette problématique de la formation, de l'évolution des métiers et des moyens d'améliorer la mobilisation des connaissances dans l'action, sous l'angle de l'approche par compétences, Soyer (2003) analyse les stratégies et plans de formation que les entreprises mettent en place pour répondre à leurs besoins précis; des plans qui tiennent compte de l'évolution et de la transformation des postes de travail et des emplois. Ainsi, les besoins de formation sont diagnostiqués d'après les

« compétences identifiables » du titulaire du poste. Soyer discerne certaines conditions qui permettent à ce type de politique de formation de réussir : lorsque les stratégies de l'entreprise s'appuient sur une carte détaillée des ressources humaines et des compétences, lorsque l'horizon temporel des plans de formation s'étend sur plusieurs années, que participation du personnel dans les « opérations d'ajustement des ressources humaines » tend à être favorisée, que les employés ont l'espace pour développer autonomie et responsabilisation, que l'orientation professionnelle et la mobilité tendent à converger avec les plans de développement individuel des salariés tout en « s'inscrivant dans le projet stratégique de l'entreprise » et, enfin, lorsque les plans stratégiques sont connus des employés.

Une tendance sous-jacente à cette observation des rapports entre l'évolution de l'entreprise et le changement continu des qualifications des métiers, que l'on retrouve dans les travaux de Fournet et Bedin (1998), est une transformation graduelle entre le paradigme d'enseignement (où la formation constitue avant tout une activité de transmission des connaissances) et le paradigme d'apprentissage (où la formation devient une activité de construction et de mobilisation de ressources conatives et cognitives (savoir et de savoir-faire) dans un contexte particulier. Les caractéristiques des nouveaux modes de formation tels que l'individualisme des parcours, la responsabilisation de l'apprenant, l'autoformation (Carré, 1992 ; Foucher, 2000), la flexibilité en terme de lieu et de temps, que l'on va voir dans le paragraphe suivant, ouvrent la voie à cette reconceptualisation de la formation. Chatigny (2001), dans son étude ergonomique comparative sur la construction des savoirs professionnels en situation de travail et de la protection de la santé dans deux secteurs d'emploi montre comment les diverses ressources opératoires (spatio-temporelles, humaines et matérielles) et les mêmes stratégies de construction de ces ressources sont impliquées mais selon des combinaisons ou pondérations différentes ; le poids des contraintes spécifiques à chaque secteur détermine également l'importance des activités informelles d'apprentissage.

### *2.2.2 Les liens entre formation et parcours professionnels.*

Dès lors qu'il est question de développement des compétences et de la transférabilité de ces compétences, la question de la responsabilité partagée de la formation entre employeurs et salariés se pose. Jennings (1996) observe, après avoir analysé les données de l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes réalisée en 1994 par Statistique Canada, une multiplication des possibilités de formation, les employeurs tendant à jouer un rôle de plus en plus important dans le perfectionnement de leur personnel on trouvera des données plus récentes sur cette question chez Peters

(2004) et dans le Rapport de Statistique Canada (2001). Une très grande part des cours suivis par les adultes est déjà parrainée par les employeurs. En 1997, par exemple au Québec, plus de la moitié des cours de formation et 20 p. 100 des programmes d'enseignement étaient parrainés, en partie ou en totalité, par un employeur (Bélanger, Doray, Labonté et Levesque, 2005, note 4). Ce thème, le développement des compétences et le travailleur considéré comme responsable de son employabilité est également abordé par Foucher (2000). Les pratiques d'autoformation deviennent un moyen de plus en plus utilisé permettant aux travailleurs de développer des compétences nécessaires à l'exercice changeant de leurs fonctions et à leur mobilité professionnelle, deux conditions qui constituent des prérequis de l'atteinte des exigences de flexibilité et de performance des organisations.

De son côté, Sarnin (1998) a étudié la gestion des qualifications sur le plan individuel dans sa recherche basée sur des études de cas d'entreprises du secteur de l'agronomie alimentaire en Italie, au Luxembourg, en Irlande et en Grande-Bretagne. Ses travaux mettent en rapport formation, parcours professionnels et reconnaissance des qualifications individuelles. En effet, la gestion des qualifications sur le plan individuel est définie comme étant « l'enregistrement » et la « mémorisation des expériences des salariés » qui permettent de gérer de manière fine la progression des salariés et l'évolution des réponses à apporter en matière de formation. Sarnin constate que la formation qualifiante est associée à la réussite d'une formation donnée à l'interne (dans l'entreprise), réussite validée par un organisme externe et reconnu (par accréditation) sur le plan national, comme par exemple le *Scottish Vocational Qualification Board* dont la finalité est la création d'un système de qualification cohérent. À travers cette recherche, Sarnin fait des associations entre la formation qualifiante et la transférabilité, et il montre que cette évolution permet au travailleur d'évoluer dans le système, mais à la condition d'une politique interne de « gradation » des emplois. Dans un marché du travail transnational, ce type de système suppose l'engagement de l'État et des secteurs industriels. Dejoux (2002) s'est penchée également sur le thème de la certification des compétences comme enjeu stratégique; elle a plus précisément étudié la certification comme un outil de formation qualifiante et transférable en entreprise, et également comme un outil de validation/évaluation des compétences/qualifications.

Les rapports entre la formation des travailleurs et la mobilité ne peuvent être saisis sans référer à la transformation des marchés du travail et de la tension entre les politiques de flexibilité interne et externe (Piore et Sabel, 1984 : Streeck et al., 1987). Citons, à cet égard, les travaux de Dekker, de Grip et Heijke (2002) à travers leur exploration des effets de la formation et de la surscolarisation en matière de mobilité

de carrière. Leurs conclusions sont que la formation de carrière (celle qui rehausse la production d'une personne dans un grand nombre d'emplois) n'influence pas la mobilité vers le haut dans le marché interne aux entreprises et que la formation de carrière et la sur-scolarisation influencent positivement la mobilité vers le haut dans le marché du travail secondaire (emplois d'une précarité élevée).

De leur côté, Green, Felstead et Pack (2002) ont montré que la façon dont la formation affecte la mobilité est liée à la question du payeur de la formation. En effet, les résultats de leur recherche établissent que lorsque l'employeur paie la formation, la mobilité potentielle des employés est diminuée, alors que lorsque ce sont les employés qui paient la formation, la mobilité potentielle est accrue. De plus, les auteurs établissent que la plupart des formations dispensées mènent au développement d'habiletés transférables mais que lorsque les formations mènent au développement d'habiletés spécifiques à l'entreprise, la mobilité est réduite, comparativement aux formations plus générales. Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier (2004) indique que souvent, chez les économistes de la formation, ce constat s'appuie sur un clivage devenu de plus en plus caduque entre les formations techniques, financées par les entreprises et les formations générales, financées à l'externe ou par les individus. Le durcissement d'une telle distinction traduit mal l'évolution complexe des contenus de formation dans les nouvelles organisations du travail (Santelmann, 2002; Meignant 2001).

### *2.3 Le rôle de la formation dans l'activité productive.*

Les effets de la transformation de la production sur les pratiques de formation sont analysés par plusieurs auteurs.

Barbier (1993) a étudié l'importance du facteur travail dans les nouvelles combinaisons des facteurs de production avec les nouvelles formes de formation dont la reconnaissance de l'apprentissage informel (voir aussi Bjornavold, 2000). Il a observé un rapprochement entre travail et formation relié à la transformation de la production au sein de l'entreprise. Les conditions d'émergence de ces formes de formation par les situations de travail sont pour lui la recherche de rentabilité, la perception par l'entreprise du facteur travail comme jouant un rôle moteur dans la productivité, l'évolution majeure de la composition de ce facteur travail (les fonctions intellectuelles d'accompagnement tendant à prendre le pas sur les fonctions proprement opératrices), et l'articulation entre la production et la mobilisation des ressources humaines. Il observe que le rapprochement entre travail et formation peut s'observer concrètement par le développement de la fonction tutoriale dans les entreprises, la mise en place des

organisations qualifiantes et le développement des démarches de formation intégrées au travail et à la production (formations action, qualités et progrès).

Dubé et Mercure (1999) abordent également le thème de la transformation de la production au sein de l'entreprise à travers leurs travaux sur les nouveaux modèles de qualification fondés sur la flexibilité. Ils expliquent que le monde du travail subit d'importantes modifications en raison de l'importance de la flexibilité nécessaire à la compétitivité et à la rentabilité des entreprises. A travers une étude réalisée dans le secteur manufacturier au Québec, ils fournissent une typologie des types de flexibilité recherchées ou possibles au sein d'une organisation (financière, technique, organisationnelle, numérique et fonctionnelle) et ils vérifient si la croissance de la flexibilité fonctionnelle s'accompagne d'une plus grande professionnalisation ou taylorisation du travail. En fournissant une liste de modèles de qualifications fondées sur la flexibilité (le modèle flexible de type professionnel-conceptuel, le modèle flexible de type taylorisé et le modèle flexible de type adroit-analytique), les auteurs ouvrent la réflexion sur l'inscription de formations à l'intérieur de ces divers modèles de qualification. Ils fournissent une typologie des types de flexibilité recherchées ou possibles au sein d'une organisation. Riding et Mortimer (2000) constatent aussi un changement dans la formation technique des opérateurs du secteur manufacturier aux États-Unis

A propos également de ce thème de la transformation des modèles productifs et de leurs conséquences sur les types de formation, Méhaut (1996) essaye de déterminer la façon dont les tendances communes aux nouvelles formes organisationnelles « influent sur les connaissances demandées aux salariés et surtout sur leur mode d'acquisition ». Il mesure les « conséquences sur les pratiques de formation et, plus particulièrement, sur les relations entre le stage et les formations plus intégrées au travail. » Citons par exemple « l'accompagnement par un tuteur ou un parrain », la "simulation" (« simulations/anticipations de l'organisation du travail dans les ateliers expérimentaux »), « le fonctionnement en groupe » (organisation du travail en groupes autonomes), etc. Ainsi, les nouveaux modèles productifs impliquent une nouvelle forme de « sollicitation et de partage » de connaissances et de compétences. L'auteur identifie même une grille de positionnement des entreprises selon leurs « trajectoires de formation et trajectoires organisationnelles ». Dans le premier groupe, les entreprises ont recours uniquement à la « formation sur le tas de type compagnonnage »; dans le second, elles sont de type taylorien et se caractérisent par un très faible usage de la formation formelle sauf pour l'encadrement et l'absence de formation sur le tas; dans le troisième groupe, elles ont un recours massif à divers programmes de formation continue et elles sont représentatives des évolutions

technologiques et des « contraintes organisationnelles liées à la baisse des séries et aux exigences de qualité qui se heurtent à la faible qualification des salariés d'exécution »; et enfin dans le dernier groupe, « l'espace ouvert aux formes discrètes d'un apprentissage renouvelé est une donnée fondamentale ». Ces nouveaux apprentissages tendent à redéfinir l'organisation du travail préexistante.

Jakupec et Garrick (2000) se sont penchés sur les pratiques de l'apprentissage flexible (il s'agit ici non de la flexibilité du marché du travail et de la main-d'œuvre mais de la flexibilité des dispositifs de formation) comme une solution permettant une certaine conciliation entre maintien de la productivité et la formation des employés. Fournet et Bedin (1998) ont également étudié la validité de dispositifs de formation innovants dans les entreprises tels que les apprentissages non présentiels, éventuellement basés sur les technologies éducatives, en autoformation ou en tutorat, à domicile ou dans l'entreprise. Cette flexibilité permet, selon eux, la mise en oeuvre de parcours individualisés de formation caractérisés par la souplesse de la localisation des séquences pédagogiques, de la durée et des heures de formation, de l'articulation entre séquence de formation et de travail, du rythme de progression et d'acquisition des compétences, et, enfin, de la souplesse de la capacité offerte à chacun de gérer son propre parcours de formation et d'utiliser les ressources mises à sa disposition.

#### *2.4 L'organisation apprenante et la gestion continue des savoirs.*

Au-delà du rôle des ressources humaines vis-à-vis de la gestion des compétences, le rapport entre la formation et les changements de l'organisation du travail font émerger des indicateurs d'organisations apprenantes telles que la capacité d'une organisation à produire et à entretenir des processus d'apprentissage collectifs, la promotion de l'autonomie au rang de principe d'organisation ou la suppression de la frontière entre temps d'apprentissage et temps de production (Brochier, 1993). Mais penchons-nous plus en détails sur la définition des concepts d'organisation apprenante et d'organisation qualifiante.

##### *2.4.1 La définition des concepts d'organisation apprenante et d'organisation qualifiante.*

Différents auteurs proposent des définitions des concepts d'organisation apprenante et d'organisation qualifiante. Cécile Dejoux (1999) les définit de la façon suivante. « L'organisation qualifiante est une organisation qui favorise l'amélioration des compétences individuelles et tente de les convertir en un avantage concurrentiel interne. L'organisation apprenante est une entreprise qui intègre totalement les processus d'apprentissage individuels et organisationnels. Son but consiste à s'adapter



aux changements de l'environnement en acquérant un avantage concurrentiel externe. » Dejours décrit quatre missions de l'organisation qualifiante: développer les compétences de chacun, déceler et mettre en œuvre les compétences potentielles utiles à l'entreprise, faire acquérir à chacun de nouvelles compétences pour la formation, le changement de fonction et l'autogestion de l'espace de liberté et transférer les compétences stratégiques acquises par un individu à un collectif. Brochier (1993) distingue dans ses travaux différents indicateurs d'organisations apprenantes: la capacité d'une organisation à produire et à entretenir des processus d'apprentissage collectif, la promotion de l'autonomie au rang de principe d'organisation, ou la suppression de la frontière entre temps d'apprentissage et temps de production.

De leur côté, Cadin et Amadiou (2000) décrivent un « idéal type » de concept de l'organisation qualifiante afin de pouvoir situer les entreprises qu'ils observent. Les cinq dimensions qu'ils retiennent pour définir une organisation qualifiante sont les suivants: l'organisation doit être conçue en fonction de l'éventail de compétences des personnes qu'elle emploie ou recrute et doit proposer les mécaniques nécessaires au développement de ces compétences; l'organisation doit pouvoir utiliser adéquatement cet éventail de compétences en parvenant à transformer cette augmentation des compétences des salariés en gain de performance; c'est une forme d'organisation évolutive qui s'adapte aux transformations apportées par le renouvellement des compétences; c'est une organisation qui propose un système de rémunération et des plans de carrière fondés sur l'acquisition de compétences; l'organisation doit trouver un accord collectif explicite avec les différents acteurs organisationnels (direction, employés, syndicats) en ce qui concerne la distribution des avantages liés aux politiques de gestion des compétences.

Enfin, Zarifian (1992) énonce quatre principes définissant et caractérisant l'organisation qualifiante: « 1) L'organisation qualifiante est une organisation où se fait jour un traitement événementiel de l'activité industrielle (l'événement étant l'indice logico temporel d'une situation que l'individu devra, de lui-même, analyser et maîtriser) par opposition à l'approche en terme d'opérations élaborée par Adam Smith. 2) L'organisation qualifiante suppose une réorganisation de l'activité industrielle sur une base communicationnelle étant donné que les conditions d'apprentissage sont intersubjectives et que donc, elles dépendent de la qualité de la communication qui s'établit entre personnes ayant des savoirs, des expériences et des points de vue différents mais complémentaires. 3) L'organisation qualifiante est celle qui permet à ses membres de réélaborer les objectifs de leur activité professionnelle, ce qui concerne directement le système décisionnel de l'entreprise, donc l'organisation du

pouvoir. 4) L'organisation qualifiante est celle qui permet à chaque individu de se projeter dans l'avenir ».

#### *2.4.2 Les éléments de succès.*

Penchons-nous maintenant sur les auteurs ayant réalisé des études empiriques portant sur des organisations apprenantes. Brown, Reich et Stern (1993) ont étudié le cas de cinq entreprises américaines qui mettent en place un modèle d'organisation appelé « SET » (« Security, Employee involvement and Training »). Ce modèle se caractérise à la fois par un niveau de sécurité d'emploi élevé, la flexibilité des objectifs assignés à chaque poste, une réelle implication des employés dans la résolution des problèmes et dans les problématiques d'amélioration continue et une formation en continu. Ellinger, Ellinger, Yang et Howton (2002) utilisent le modèle d'organisation apprenante de Marsick et Watkins (1999) et les sept actions posées par une organisation apprenante: créer continuellement des opportunités d'apprentissage, faire la promotion du dialogue, encourager la collaboration et l'apprentissage en équipe, établir des systèmes pour capturer et diffuser l'apprentissage, engager les individus dans une vision collective, faire des liens entre l'organisation et son environnement, utiliser des leaders qui supportent l'apprentissage à la fois au niveau individuel, d'équipe et organisationnel. Il y a aussi le transfert informel (par et dans l'action) des compétences (Epple et al., 1991). Ellinger, Yang et Howton (2002) montrent à travers leur étude qu'il existe une corrélation positive entre la performance financière de l'entreprise et la présence de ces sept critères. Ellerington, Marsick et Dechant. (1992) avaient, de leur côté, tiré quatre leçons des observations et analyses faites dans une pétrolière quant aux éléments de succès des organisations apprenantes: à tous les niveaux de la hiérarchie, les employés sont potentiellement professionnels, l'apprentissage doit être continu, la motivation et l'implication sont essentiels, et la culture de l'organisation elle-même joue un rôle important. Dejoux (1999) observe l'existence d'une corrélation positive entre le degré de maturité en gestion des compétences et le degré de maturité en organisation qualifiante.

Enfin, il nous faut citer les travaux sur l'entreprise apprenante de Peter Senge (2000) basés sur des études de cas de plusieurs grandes firmes américaines. Cet auteur édicte cinq principes afin de conduire l'organisation et chacun de ses membres à progresser et se développer. Le premier principe est la pensée systémique, qui aide à « appréhender la réalité dans toute sa complexité ». Cette pensée se base sur les quatre préceptes que sont le précepte de pertinence, le précepte du globalisme, le précepte théologique et le précepte d'agrégation. Le second principe de Senge est la maîtrise personnelle, c'est-à-dire « une discipline consistant à combiner une perception

lucide de la réalité, la connaissance claire de ses aspirations personnelles, et la capacité de tirer parti de la « tension créatrice » qui naît de l'écart entre les deux ». Le troisième principe est la vision partagée, à savoir « une définition collective des ambitions de l'organisation, afin de donner à tous la motivation de progresser vers ces aspirations communes ». Le quatrième principe est la maîtrise des modèles mentaux, c'est-à-dire le fait de « rendre conscient et d'améliorer les représentations que l'on a du fonctionnement de l'environnement afin d'éviter les pièges des préjugés ». Et le dernier principe est l'apprentissage en équipe, c'est-à-dire le fait de « développer deux savoir-faire: le dialogue et la capacité de surmonter les réflexes d'autodéfense ».

#### *2.4.3 Les critiques.*

Du côté des critiques, pour Cadin et Amadiou (2000), il faut distinguer les trois fonctions « se cachant » derrière le discours de l'organisation qualifiante: la fonction de mobilisation (elle confère une acceptabilité et une respectabilité aux nouvelles règles du jeu), la fonction d'habillage (elle favorise les reclassements) et la fonction de légitimation (elle fait de l'entreprise un lieu de formation et de certification). Sandrine Maré-Girault (2000) étudie des situations concrètes d'organisations qualifiantes dans l'industrie automobile et aboutit au constat qu'il s'agit d'un modèle très difficile à mettre en place étant donné l'organisation du travail et les pratiques organisationnelles « fondamentalement inconciliables avec la présence d'un environnement souple ». Parmi les facteurs défavorables à la formation qualifiante évoquée par l'auteure, citons que « l'organisation qualifiante ne représente qu'une tentative vaine pour articuler deux éléments fondamentalement inconciliables: organiser et apprendre », que « l'isolement géographique des membres de l'entreprise, la méfiance réciproque et la rétention des savoirs sont fondamentalement incompatibles avec la naissance des conflits sociocognitifs » et enfin que « la réalité montre fréquemment que les savoirs résultant des cours ne sont pas réutilisés ensuite dans le travail et que la conséquence en est l'évaporation progressive des acquisitions récentes. » Les travaux de Senge (2000), moins centrés sur l'application d'un modèle que sur des constats sur des changements en voie de se faire, fournissent des indicateurs pertinents pour observer non pas la réalisation d'un idéal-type mais d'indicateurs pour observer et vérifier les tendances en cours.

#### *2.5 La difficile mesure du rendement.*

Il semblerait incomplet de faire état des articulations de la formation avec les stratégies économique et technique de l'entreprise sans mentionner la question de la mesure de ces articulations et la mesure tant du rendement que de la capacité d'une

organisation à devenir « qualifiante » (Applebaum et Reichart, 1997). Or, l'accroissement de l'efficacité économique et technique de la formation, si elle est bien constatée, reste difficile à démontrer. Doray, Bagaoui et Ricard (1994) ont travaillé sur les liens existant entre la formation et les politiques d'emploi de l'entreprise et entre l'amélioration des relations de travail et des conditions de travail en général. Barron, Berger et Black (1997) ont montré qu'il existe une très grande variabilité dans les différentes méthodes de mesure de la formation au travail et que plusieurs outils de type sondage arrivent à des résultats différents. Ils ont également observé le fait qu'il y a une différence entre les employeurs et les employés quant à la quantité déclarée de formation dispensée.

Dans son travail autour des question liées au rendement de l'investissement en formation, Gaudet (1994) constate qu'il est très difficile, en pratique, de montrer une relation causale entre la formation et certains impacts sur les résultats de l'entreprise. Le principal obstacle est la quasi-impossibilité en pratique d'isoler la variable formation des autres interventions simultanées ayant également des effets sur les résultats de la firme. Par contre, sur la base d'études très rigoureuses, tous les auteurs cités par Gaudet s'entendent pour attribuer à la formation des bénéfices tant concrets et mesurables qu'intangibles. Parmi ces effets, citons: le nombre d'accidents de travail, l'absentéisme, le taux de roulement du personnel, l'efficacité et la productivité, l'amélioration du moral des employés et des relations interpersonnelles, etc. Enfin, Gaudet observe que les bénéfices attribués à la formation sont en corrélation directe avec la satisfaction des employés au travail et leur identification à l'organisation pour laquelle ils travaillent. Ajoutons qu'en posant la question de l'analyse des bénéfices de la formation, il suggère que l'on analyse plutôt l'ensemble des bénéfices par rapport aux coûts de toutes les interventions en gestion des ressources humaines. Il mentionne l'indicateur de mesure de ce calcul: division des dépenses totales de la direction des ressources humaines par le nombre d'employés, afin de permettre des comparaisons d'un organisme à l'autre.

Plus récemment, Bartel (2000), dans sa recensement des écrits à ce sujet, mentionne aussi de nombreux indicateurs possibles (la diminution du nombre d'accidents de travail et de l'absentéisme, l'amélioration des communications et de la qualité de la production des biens et services ou encore une augmentation de la satisfaction du personnel), mais souligne l'importance de mener des études à ce sujet pour pouvoir vérifier les taux de rendement

Autre voie pour évaluer le rendement des investissements, Benabou (2000) propose une approche coûts-bénéfices consistant premièrement à établir, avant la

formation, les critères sur lesquels on voudra faire porter l'évaluation, ensuite à évaluer la valeur monétaire de la non formation et enfin à évaluer en aval le système de formation avec d'une part l'acquisition des compétences et d'autre part les résultats obtenus. Mais cet auteur rappelle également que l'approche quantitative a ses limites et que la compléter avec une évaluation qualitative est souhaitable.

Bouteiller (1997) insiste sur la nécessité, non seulement de développer de nouveaux modes d'apprentissage, mais aussi de trouver, en plus de la formation, d'autres stratégies d'actualisation et de développement des compétences pour faire face au besoin d'optimisation en continu du capital-compétence de l'entreprise. Si on accepte le fait que ces stratégies se positionnent « au-delà » de la formation, on peut poser la question des évolutions du rôle des formateurs et des responsables de formation. C'est ce que nous allons voir dans la dernière partie.

### **3. Le rôle du formateur**

Le premier constat est le peu d'ouvrages portant comme tel sur le formateur, son identité, son rôle changeant et son statut (Voyer et Ollivier, 2002; Merriam et Brockett, 1997). Il y a bien sûr le courant andragogique et les tentatives manquées d'en faire une profession (Blais 1994), mais, depuis, beaucoup de travaux interrogent également l'identité du formateur vis-à-vis du concept de profession et surtout de profession unique (Soyer, 2003; Zahn, 2001). Au delà et plus près de la formation et plus près de la formation en entreprise, on constate une complexification et diversification de la fonction (Bourdoncle et Demailly, 1998; voir aussi Bennett, 2001). On constate que l'époque où le formateur était défini comme un responsable de formation devant répondre aux demandes des gestionnaires en offrant des formations au pied levé tend à être révolue. L'identité du formateur déborde le rôle de « prestataire » de formation d'une double manière. Premièrement, les interventions mêmes de formation sont de plus en plus diversifiées et, deuxièmement, le responsable de la formation tend aussi à assumer d'autres rôles s'apparentant à celui de conseiller et consultant tant pour l'évaluation des besoins, l'aménagement des environnement que l'aménagement du suivi et la veille de l'ensemble des opérations de formation, sans oublier la fonction de « courtier » capable démontrer le bénéfice des programmes de formation et d'arrimer demande et réponses éducatives(Caudron,1999).

C'est parce que les problèmes d'efficacité organisationnelle et de productivité, si présents dans les discours sur la demande de formation, réfèrent à des facteurs complexes liés à l'organisation et aux conditions de travail, que le rôle de formateur

devient plus composé et tend à être redéfini à l'intérieur de celui plus large d'ingénieur de formation (Le Boterf, 1985; Ardouin, 2003). Cette transition vers une diversification des statuts et des rôles de formateurs ainsi qu'un repositionnement de la fonction immédiate de formation dans des politiques et stratégies plus larges est à resituer dans la tendance vers l'*organisation apprenante* qui est devenue un leitmotiv de la littérature parue sur le thème du rôle à jouer par les professionnels de la formation dans les entreprises (Senge, 2000; Marsick et Watkins, 1999). Les spécialistes de la formation tendent ainsi à devenir des spécialistes du développement organisationnel pour accompagner les changements d'organisation et de mode de production de biens et services. Et cette diversité des rôles de reliés à la formation devra vraisemblablement se présenter sous des configurations différentes selon les types d'organisation et de production (Saintsaulieu, 1981).

### *3.1 Les domaines et compétences les plus en demande.*

A propos des études portant sur l'évolution du métier de formateur et sur les compétences les plus en demande, Larouche (1997) étudie la demande autour des nouvelles valeurs et habiletés recherchées par les employeurs et en tire des analyses sur le type de formations, et de formateurs qui en découle. Il cite le développement de la recherche par les employeurs des habiletés de communication, de fonctionnement en équipe et surtout une capacité à s'adapter à des contextes de travail toujours en évolution rapide, le leadership à l'égard des collègues de travail, une pensée créative face aux problèmes quotidiens et un souci constant de se développer c'est-à-dire d'apprendre à apprendre. Dans un champ plus restreint, Urbain (1999) a conduit une recherche sur l'évolution du profil des formateurs résultant de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Parmi les qualifications les plus en demande, celui de la création de contenu et de programmation est important. Kim Kiser (1999a) constate des fonctions nouvelles, telles que « designers » de formation, particulièrement dans les domaines liés aux progiciels de type SAP. On requiert des spécialistes du développement organisationnel, de la formation en ligne et de la formation multimédia. A propos de ces « designers », il observe le peu de programmes pour former les personnes à ces nouvelles formes d'intervention. Notons toutefois que ces constats datent de 1999 et qu'ils doivent être relativisés du fait des six années écoulées depuis que l'analyse a été menée.

### *3.2 L'émergence des nouveaux rôles.*

Grenier dégageait en 1997 trois pratiques courantes dans le domaine de la formation en entreprise. L'une d'elles consiste à utiliser presque exclusivement les services de firmes d'experts externes, pratique souvent utilisée dans le passé dans les grandes entreprises, une deuxième recourant à des formateurs internes provenant de l'unité RH ou des unités de production, et enfin la formule mixte. Traditionnellement, le formateur était donc soit le formateur "employé", soit l'intervenant externe (Verdier, 1999). Au Québec, le Conseil supérieur de l'Éducation, dans son étude sur la formation continue du personnel des entreprises (1998), montrait, d'une part, que les pratiques de formation continue couramment utilisées correspondent à un modèle «traditionnel» de formation du personnel et, d'autre part, que ces interventions ne tendent pas encore à être intégrées comme des activités stratégiques de l'entreprise. Depuis, la tendance, tel que noté plus haut, est à une diversification non seulement des intervenants, mais aussi des approches d'interventions. Lorsque des employés d'une entreprise deviennent formateurs, ils reçoivent un encadrement pédagogique et des outils pour faciliter leur travail et cet encadrement et ces outils sont fournis par des formateurs-conseils externes spécialisés en formation des formateurs. Outre les formateurs responsables de formations structurées, l'approche du mentorat (Houde, 1996; Emmenecker et Rafal, 2002) se répand.

En léger décalage avec les points de vue centrés sur le rôle du formateur formel, Anne Delbecque (2001) constate que l'organisation, le choix et le suivi de la formation ne sont plus uniquement le fait des professionnels de la formation traditionnels que sont les responsables de formation, le directeur des ressources humaines ou les équipes des services de formation. Elle observe une prise en charge des problématiques de la formation par des services opérationnels de production. En tant que consultante spécialisée dans les techniques de coaching, l'auteure explique quels sont les nouveaux interlocuteurs qu'elle rencontre et comment ils s'approprient et transmettent des fonctions de transfert des connaissances, d'accompagnement et de suivi au sein des équipes opérationnelles. Ce point de vue semble rejoindre celui de Soyer (1999) qui constate lui aussi une évolution du métier de formateur vers des fonctions « conseil ».

Mais comment qualifier le rôle de ce nouveau formateur? Les nouvelles tâches de diagnostic des besoins de formation en relation avec la stratégie de l'entreprise (Wall, Conlon, Cullen, Halligan 2002), d'analyse du système organisationnel (Mintzberg 1990) et de la transformation des postes (Chatigny 2001) et de travail en réseau avec les personnes requises des différents départements mettent en question le recours

régulier au formateur consultant externe qui peut plus difficilement devenir partie prenante des processus de prise de décision (Caudron, 1999). Cette diversification et transformation du rôle et son positionnement intersectoriel, faisant du formateur un intermédiaire, un traducteur et un médiateur, en plus de nécessiter de nouvelles habiletés, requiert au niveau organisationnel, que les gestionnaires changent leur regard sur le sens des opérations de formation et de support à l'autoformation. Ces prérequis semblent s'inscrire dans la tendance à l'organisation apprenante. Zielinski (2000) évoque le changement radical que cela sous-entend pour les services de formation traditionnels. Juvenon (1987) positionne le formateur par rapport à la notion de "projet d'entreprise" qui doit pouvoir repérer les dimensions essentielles du projet (économique, technique, sociale, culturelle) et percevoir les enjeux et les pouvoirs qui s'affrontent et les valeurs qui sont remises en cause. Son rôle officiel consiste à participer à des instances d'élaboration des idées, à animer des groupes de conception des contenus et à conseiller les formateurs hiérarchiques sur leur animation.

On constate ce passage des responsables de formation d'une logique de fournisseurs de contenu vers des fonctions de type appui au processus diversifié de développement des compétences dans certains secteurs économiques. Dans la restauration et l'hôtellerie, par exemple, ce sont des chefs d'équipe et les employés qui doivent régulièrement se transformer en formateurs. La formation de ces formateurs devient alors un prérequis majeur. Le programme "Moniteurs en entreprise" du CQHRT (Conseil Québécois des ressources humaines en tourisme<sup>1</sup>) en est un exemple (Girard, 2002). On souligne l'importance de la prise de conscience par les gestionnaires d'entreprise du statut occasionnel ou récurrent de ces formateurs dont il faut alors briser l'isolement en leur permettant d'échanger sur leurs pratiques de formation avec des collègues oeuvrant dans d'autres entreprises. La formation de formateurs devient ainsi (Kiser, 1999b) un axe important de la mission des services de formation des entreprises, tant dans les grandes que dans les moyennes et petites entreprises. Il constate également la tendance des entreprises à trouver plus facile d'outiller un professionnel de contenu afin de l'aider à faire de la formation plutôt que de transmettre un contenu technique à un formateur professionnel. Sur ce même sujet, Williams (1999) note un besoin des formateurs spécialistes de contenu de suivre des formations en andragogie.

---

<sup>1</sup> <http://www.cqrht.qc.ca/CQRHTWeb/fr/public/commun/ateliers/contenu/moniteurs.jsp>



### Références bibliographiques

Applebaum, S. et Reichart, W., 1997. "How to measure an organization's learning ability: a learning orientation". *Journal of Workplace Learning*, 9, 7, 227.

Ardouin, T., 2003. « La formation est-elle soluble dans l'ingénierie » in *Revue Éducation permanente*, 15/2003-4, 13-29.

Baldwin, J. R., Chandler, W., Lee, C. et Papailiadis, T., 1994. *Profil des petites et des moyennes entreprises en croissance (PMEC) au Canada*, Ottawa : Statistique Canada et Industrie Canada, série *Stratégies de réussite*, catalogue 61-523R-F, février, 118p.

Baldwin, J.R. et Johnson, J., 1995. *Développement du capital humain et innovation : La formation dans les petites et moyennes entreprises*, Ottawa : Statistique Canada, division des Études micro-économiques, 74, mars, 44p.

Barbier, J-M., 1993. « La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail » in *Éducation Permanente*, 112, 125-145.

Barron, J.M., M.C. Berger et Black, D.A., 1997. "How well do we measure training?" in *Journal of Labor Economics*, 15(3), 507-528.

Bartel, A. P., 2000. "Measuring the employer's return on Investments in Training : Evidence fro the literature" in *Industrial Relations*, 39, 3.

Bélanger, P., Doray, P., Labonté, A. et Levesque, M., 2005. *Les adultes en formation : les logiques de participation*. Montréal: UQAM/CIRST-CIRDEP et Québec : Emploi, Solidarité sociale et Famille.

Bélanger, P., Larivière, M, Voyer, B., 2004. *Les pratiques et l'organisation de la formation en entreprise au Québec. Étude exploratoire*. Montréal : UQAM-CIRDEP.

Bélanger, P., Legault, G., Beaupré, D., Voyer, B. et Trottier, M., 2004. *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail. Recension des écrits, des pratiques et des enjeux*. Montréal : UQAM/CIRDEP-Chaire en gestion des compétences.

Benabou, C., 2000. « L'évaluation de l'effet de la formation sur la performance de l'entreprise » in Bouteiller. D., 2000. (Sous la dir. de), *Former pour performer: Les*

*enjeux du développement des compétences en entreprise*. Montréal : coll. Racines du savoir : Éditions Gestions, 324-339.

Bennett, J. L., 2001. "Trainers as leaders of learning" in *Training and Development*. 55, 3, 42-45.

Bernier, C., 1999. *La formation en entreprise au Québec, un état des lieux*. Toronto: Université York; 1999.

Bersin, J., 2004, *The blended Learning Book: Best practices, proven Methodologies, and Lessons Learned*. N.Y.: Wiley.

Bjornavold, D., 2000. « Assurer la transparence des compétences:identification, évaluation et reconnaissance de l'Apprentissage non formel » in *Formation Professionnelle*. 22, 26-35

Blais, M. et al. , 1994. *L'andragogie. Champ d'études et profession. Une histoire à suivre*. Montréal: Guérin.

Bourdoncle, R. et Demailly, L., 1998. *Les professions de l'éducation et de l'enseignement*. Paris : PUS.

Bouteiller, D., 1996. « Formation de la main-d'oeuvre: plaidoyer en faveur d'une loi du 10% » in *Gestion*, 21(1), janvier, 72-79.

Bouteiller, D., 1997. « Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu » in *Gestion*, 22 (3).

Bricaud, M., 1992. « Les situations de travail formatrices chez Bronze Acior SA » in *Éducation Permanente*, 112, 53-59.

Brochier, D., 1993. *L'entreprise formatrice*. Aix-en-provence: LEST.

Brown, C., Reich, M. et Stern, D., 1993. "Becoming a high-performance work organization: the role of security, employee involvement and training" in *The International Journal of Human Resource Management*, 4(2), 247-275.

Cadin, L. et Amadiou, J.-F., 2000. « Les organisations qualifiantes: idéologie managériale et pratiques d'entreprise » in Bouteiller. D., 2000. (Sous la dir. de),

*Former pour performer: Les enjeux du développement des compétences en entreprise.* Montréal : coll. Racines du savoir : Éditions Gestions.

Carré, P., 1992. *L'autoformation dans la formation professionnelle.* Paris: La Documentation française.

Caudron, S. 1999. "Now what?" in *Training and Development*, 53, 9, septembre, 42-45.

Chatigny, C., 2001. « Les ressources de l'environnement : au cœur de la construction des savoirs professionnels en situation de travail et de la protection de la santé » in *Pistes*, 3(2).

Conseil supérieur de l'Éducation, 1998. *La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé.* Québec: Conseil supérieur de l'Éducation (Études et recherches).

Courtney, S., 1992. *Why Adults learn? Towards a theory of Participation in Adult Education.* London: Routledge.

Dejoux, C., 2002. « Certifier les compétences, un enjeu stratégique » in *L'Expansion Management Review*, juin, 98-104.

Dejoux, C., 1999. *Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences. Recherche en démarrage.* Laboratoire de recherche RODIGE, CNRS-IAE.

Dekker, R., de Grip, A., et Heijke, H., 2002. "The effects of training and overeducation on career mobility in a segmented labour market" in *International Journal of Manpower* 23(2), 106-125.

Delbecq, A., 2001. « De nouveaux interlocuteurs pour la professionnalisation des équipes dans l'entreprise » in *Actualité de la formation permanente*, n°171, 66-65.

Doray P. et Arrowsmith S., 1997. "Patterns of Participation in Adult Education: Cross National Comparisons", in Bélanger P. et Tuijnman A., *New Patterns of Adult Learning: A Six Country Comparative Study*, Londres: Pergamon.

Doray P. et Rubenson K., 1998. "Canada: The Growing Economic Imperative" in Bélanger P. and Valdivielso S., *The Emergence of Learning Societies: Who participates in Adult Learning ?*, Londres: Pergamon, pp. 23-42.

Doray, P.; Bagaoui, R., et Ricard, D., 1994. *La formation dans les entreprises québécoises: études de cas auprès de 15 entreprises performantes*. Québec: Conseil de la science et de la technologie du Québec

Du Roy, O. et Mathieu, C., 1998. *L'usine qui n'existait pas. Aluminium Dunkerque, projet d'organisation nouvelle*. Paris: Éditions d'organisation.

Dubé, A. et Mercure, D., 1999, « Les nouveaux modèles de qualification fondés sur la flexibilité: entre la professionnalisation et la taylorisation du travail » in *Relations Industrielles*, 54(1), 26-50.

Ellerington, D., Marsick V. J. et Dechant, K., 1992. "Capability development at Imperial oil Resources Ltd" in Baskett Morris, B.K. et Marsick V., J. (sous la direction de), *Professionals' ways of knowing*, 55, 51-59. San Francisco: Jossey-Bass.

Ellinger, A., Ellinger, AE, Yang, B. et Howton, S.W., 2002. "The relationship between the learning organization concept and firms'financial performance: an empirical assessment" in *Human Resource Development Quarterly*, 13(1), 5-21.

Emmenecker, A.P.et Rafal, S., 2002. *Coaching: mode d'emploi : pour mieux atteindre vos objectifs*. Bruxelles : Marabout.

Epple, D., Argote, L. et Devadas, R., 1991. "Organizational learning curves: a method for investigating intreplant transfer of knowledge acquired through learning by doing" in *Organisation Science*, 2(1), 58-70.

Foucher, R. (sous la direction de), 2000. *L'autoformation reliée au travail. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*. Montréal: Éditions Nouvelles.

Fournet, M. et Bedin, V., 1998. « L'ingénierie de formation entre traditionalisme et modernisme: les nouvelles formes de formation continue vues par des dirigeants de PME-PMI » in *Formation et Entreprise*, 63, 43-59.

Gaudet, C., 1994 « Le rendement de l'investissement en formation » in *Effectif*, 4 (janvier, février et mars).

Girard, A., 2002. « La formation de moniteurs en milieu de travail et la reconnaissance professionnelle: le cas de l'industrie touristique au Québec » in Voyer, B. Ollivier, E (dir.), 2002. *Formateurs et formatrices d'adultes: identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*. Actes du Colloque présenté dans le cadre du 68<sup>ième</sup> Congrès de l'ACFAS, à l'Université de Montréal. Montréal, Québec.

Goldstein I.L. et Ford, J. K., 2002. *Training in Organisations*. Belmont: Vicki Knight.

Green, F.A., Felstead, K. et Pack, A., 2002. "The impact of training on labour mobility: individual and firm-level evidence from Britain", in *British Journal of Industrial Relations*, 38(2), 261-275.

Grenier, G., 1997. « La formation de formateurs: quand, comment, pourquoi ? » in *Gestion*, 22(3), 141-144.

Houde, R., 1996. *Le mentor. Transmettre un savoir être*. Revigny-sur-Ornain: Hommes et perspectives, coll. Théorie et pratique.

Jacob, J. A., Lukens, M., et Useem, M., 1996. "Organisational, Job and Individual determinants of Workplace Training: Evidence from the National Organisation Survey", in *Social Science Quarterly*, 77 (1), 159-176.

Jakupek, V. and Garrick J., 2000. *Flexible Learning, Human Resource and Organisational Development. Putting Theory to Work*, London: Routledge.

Jennings, P., 1996. *Analyse des données de l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes de 1994*, Ottawa : Statistique Canada.

Juvenon, A., 1987. « Le formateur face au projet d'entreprise » in *Éducation Permanente*, n°87, 85-92.

Kennedy, S., Drago, R., et Sloan, J. M., 1994. "The Effect of Trade-Unions on the Provision of Training: Australian Evidence" in *British Journal of Industrial Relations*, 32(4), 565-580.

Kiser, K., 1999a. « Hot jobs » in *Training*, 36, 8, 28-35.

Kiser, K., 1999b. "When those who "do", teach" in *Training*, v36, n4, 42-48.

Lam, A., 2002. *Alternative Societal Model of Learning and Innovation the Knowledge Industry*, paper presented at the DRUID Conference on "Industrial Dynamics of the New and Old Economy", Copenhagen, 6-8 June.

Larouche, V., 1997, « Tendances lourdes et nouveaux contenus en formation et développement des ressources humaines ». In *Gestion*, 22, 3, automne, 26-33.

Lave, J and Wenger, E., 1991, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press.

Le Boterf, G., 2002. (éd. Renouvelée), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G., 1985 « L'ingénierie du développement des ressources humaines. De quoi s'agit-il? » in *Revue Éducation permanente*, 81, 7-23.

Lebrun, N. et Berthelot, S., 1994. *Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement*, Montréal : Éditions nouvelles.

Leckie, N.; Léonard, A.; Turcotte, J., et Wallace, D., 2001. *Pratiques de ressources humaines: Perspective des employeurs et des employés*. Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada : Ottawa (La série sur le milieu de travail en évolution).

Malglaive, G., 1994. « Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes » in *Éducation Permanente*, 119, 125-133.

Maré-Girault, S., 2000. « L'organisation qualifiante » in *Mythes et réalité*, 20, 53-65.

Marsick, V.J. et Watkins, K.E., 1999. *Facilitating learning organizations: Making learning count*. Aldershot: Gower.

Masie, E., 2003, « Training policy and economic theory : a policy maker's perspective" in *International Journal of Manpower*, 14, 2-3, 59-72.

Méhaut, P., 1996. « Nouveaux modèles productifs, nouvelles formations » in *Éducation Permanente*, 142, 31-37.

Meignant, A., 2003 « L'ingénierie de formation : de far west au néo-académisme » in *Éducation permanente*, 15/2003-4, 37-43.

Meignant. A., 2001. *Manager la formation*. Paris: Éditions liaisons.

Merriam, S. B. et Brockett, R.G., 1997. *The profession and practice of adult education: an introduction*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mintzberg, H., 1990. *Le management. Voyage au centre des organisations*. Montréal: Éditions Agence d'Arc.

Peters, V., 2004, *Travail et formation: premiers résultats de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003*. Ottawa : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada.

Piore, M.J., and Sabel, C.F. 1984. *The Second Industrial Divide: Possibilities for Posterity*. New York: Basic Books.

Riding, R. et Mortimer, J., 2000. "A Study of the On-the-Job Training of Production Line Operatives in Manufacturing Companies" in *International Journal of Training and Development*. Journal Citation: 4, 2, 111-23, June.

Saintsaulieu, R., 1981. *L'effet formation dans l'entreprise*, Paris:Dunod.

Santelmann, P., 2002. « La non qualification, un état des lieux incertain » in *Qualifications ou compétences pour en finir avec la notion d'emplois non qualifiés*. Paris : Éditions Liaisons.

Sarnin, P., 1998. «La formation professionnelle continue dans les PME européennes: enjeux et problématiques à travers quatre études de cas » in *Revue Internationale P.M.E.*; 11(2-3), 127-159.

Seguin, B. et Vérot, D., 1993. « Un dispositif de formation qualifiante » in *Actualité de La Formation Permanente*, 127, 51-56.

Senge, P., 2000. *La cinquième discipline: le guide de terrain: stratégies et outil pour construire une organisation apprenante*. Paris: First Edition.

Soyer, J., 1999. *Fonction formation*. Paris: Éditions d'Organisation.

Soyer J., 2003. *L'approche par les compétences et la gestion de l'emploi*. 413-439.

Statistique Canada, 2004. *Travail et formation : premiers résultats de l'enquête sur l'éducation et formation des adultes de 2003*. Ottawa : Statistique Canada.

Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001, *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada, - Apprentissage et réussite*. Ottawa : Statistique Canada.

Statistique Canada, 1997. *Éducation et formation des adultes au Canada, Rapport découlant de l'EEFA*. Ottawa : Statistique Canada.

Streeck, W. Meulders, J. et Wilkins, E., 1987. "The uncertainties of management in the management of uncertainty" in *Work, Employment and Society*, 1, 3, 281-307.

Tardif, J., 1999. *Le transfert des apprentissages*. Éditions Logiques.

Toupin, L., 1995. *De la formation au métier: savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Collection Pédagogies. Paris: ESF.

Tremblay, D. G. (dir.), 1997. *Formation et compétitivité économique: perspectives internationales*. Sainte Foy: PUQ.

Tremblay, D.-G. et Rolland, D., 1997. "La formation au Japon, en Suède et en Allemagne : quelques éléments de comparaison" in *Gestion*, 22(3).

Urbain, D., 1999. « NTIC: la place du formateur » in *Entreprises formation*, 112, 22-37 (4p.).

Verdier, Johanne, 1999. « Formateur employé ou formateur externe: lequel choisir? ». In *Les Affaires*, 7 août, 32.

Voyer, B. et Ollivier, É., 2002. *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*, Montréal : ACFAS. Les cahiers scientifiques.



Wall, D., Conlon, M., Cullen, R. et Halligan, A., 2002. "Learning by doing: Training general practitioners to be appraisers" in *British Journal of Clinical Governance*, Vol. 7, 4; 294 (5 pages).

Wenger, E., 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, C.-P., 1999. "The end of the job as we know it" In *Training & Development*", 53, 1, 52 (3 pages), Janvier.

Zahn, D., 2001. "Training: a function, profession, calling, what? in *Training and Development*, 55, 4, 36-41, Avril.

Zarifian, P., 1992. « Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante » in *Éducation Permanente*, 112, 15-22.

Zielinski, D., 2000. "The shape of things to come: training careers in the 21st century", in *Training*, 37, 1, 26-32, 34, 36, 38, Janvier.