



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*

MAI 2005



LA FORMATION QUALIFIANTE ET TRANSFÉRABLE EN MILIEU DE TRAVAIL

ANALYSE TRANSVERSALE

Table des matières

Introduction	1
Section I : Dimension conceptuelle et définition opérationnelle	3
Section II : Indicateurs de la formation qualifiante et transférable en milieu de travail	22
Section III : Éléments relatifs à l'intervention du gouvernement en matière de formation en milieu de travail ...	30
Section IV : Enjeux, recommandations et pistes de réflexion	33
Conclusion	37

Annexes

A – Reproduction du tableau des indicateurs de la présence de formations qualifiantes et transférables proposé par le CIRDEP-CGC (pages 61 à 63 du rapport final)

B – Recommandations et pistes de réflexion proposées dans les rapports des équipes de recherche du CIRDEP-CGC, de l'INRS, du CIRANO, du CRIEVAT et de la CSQ

En 2003, la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) invitait quelques chercheurs à réaliser une analyse commentée de la documentation relative à la formation qualifiante et transférable en milieu de travail. L'objectif de cette analyse était de clarifier la notion de formation qualifiante et transférable et de connaître la réalité des différents milieux de travail. La CPMT souhaitait également que soient introduits des éléments de proposition d'une définition opérationnelle de la notion de formation qualifiante et transférable pour son utilisation dans le cadre de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* (« la Loi »).

Cette invitation a trouvé réponse auprès des trois équipes de recherche suivantes :

- l'équipe du Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente (CIRDEP) et de la Chaire en gestion des compétences (CGC) de l'UQAM, dirigée par Paul Bélanger et Ginette Legault, qui a présenté le document intitulé *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail: recension des écrits, des pratiques et des enjeux*, 2004;

- l'équipe du Groupe de recherche sur les transformations du travail, des âges et des politiques sociales (TRANSPOL) et de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS), dirigée par Frédéric Lesemann, qui a présenté le document intitulé *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail: un regard sociologique*, 2004;
- l'équipe du Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO), dirigée par Claude Montmarquette, qui a présenté le document intitulé *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail*, 2004.

Ces trois équipes de recherche sont identifiées dans le présent rapport sous les sigles CIRDEP-CGC, INRS et CIRANO.

Deux autres études récentes, réalisées avec l'appui du Fonds national de formation de la main-d'œuvre, présentent des éléments pouvant enrichir la définition d'une formation qualifiante et transférable; elles sont donc citées à quelques reprises dans ce rapport. Il s'agit des études suivantes, identifiées respectivement CRIEVAT et CSQ dans le présent document:

- *La formation professionnelle continue: Quelle ampleur pour quel rendement de la Loi 90?* dirigée par Geneviève Fournier du Centre de recherche inter-universitaire sur l'éducation et la vie au travail, 2004.
- *Dynamiques régionales de développement et formation de la main-d'œuvre*, dirigée par Colette Bernier et promue par la Centrale des syndicats du Québec, 2004.

Ce rapport préliminaire a été réalisé en trois étapes. Une première étape a permis d'extraire, à l'aide de tableaux, les principales caractéristiques et les principaux résultats de chacune des études relativement à la formation qualifiante et transférable en milieu de travail. En raison du contenu des rapports de recherche, les éléments retenus dans les tableaux ont été divisés en quatre sections, la première présentant les différentes définitions conceptuelles et opérationnelles données par les auteurs de la formation qualifiante et transférable. La seconde section identifie des indicateurs de la présence d'une formation qualifiante et transférable. La troisième section introduit des éléments relatifs à l'intervention du gouvernement en matière de formation en milieu de travail, tandis que la dernière dévoile les enjeux et les recommandations formulés par les auteurs.

La seconde étape, qui s'appuie sur les éléments des tableaux, présente l'analyse transversale des résultats livrés par les chercheurs. L'analyse transversale fait ressortir les éléments convergents ou divergents des trois études principales apparaissant les plus significatifs. Enfin, à partir des recommandations dégagées par les chercheurs et d'une activité de consultation auprès des membres du comité de pertinence pour le Programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA) sur l'ensemble de l'analyse transversale des différents rapports de recherche, nous concluons sur quelques actions à entreprendre pour favoriser les objectifs de la Loi.

Rappelons que les phrases entre guillemets rapportent des citations tirées des trois rapports de recherche en question et qu'elles n'ont fait l'objet d'aucune interprétation de la part de l'analyste. Les points de vue exprimés par les équipes de recherche ne reflètent pas nécessairement ceux de la Commission des partenaires du marché du travail.

Cette première section présente la notion de formation qualifiante et transférable telle que les chercheurs des trois études ont tenté de la clarifier.

Pour ce faire, la documentation de plusieurs domaines d'étude a été fouillée. Le CIRDEP-CGC et l'INRS ont consulté la documentation de domaines d'étude variés, telle que celle relative à la sociologie du travail, aux sciences administratives et aux sciences de l'éducation entre autres, tandis que le CIRANO a principalement exploré les écrits relatifs aux sciences économiques. Chacune des équipes de recherche a néanmoins réalisé cette étude avec une perspective qui lui est propre; celle du CIRDEP-CGC est davantage tournée vers l'éducation et la gestion des compétences, celle de l'INRS vers la sociologie, alors que l'approche du CIRANO est essentiellement économique.

Afin de clarifier la notion de formation qualifiante et transférable en milieu de travail, le CIRDEP-CGC définit le concept de **formation**, de même que les qualificatifs **qualifiant** et **transférable**; à ces termes, les auteurs associent des notions connexes, dont celle de **compétence**. L'INRS, quant à lui, précise les termes de **formation**, de **qualification** et de **transférabilité**, alors que le CIRANO,

définit les termes **formation**, **formation qualifiante** et **formation transférable**. Par contre, du point de vue du CIRANO, la notion de formation qualifiante et transférable, telle qu'utilisée dans la Loi, apparaît comme étant principalement un élément de « nature juridique visant à rassurer le législateur sur la portée de sa loi » (p.8). Aussi, les auteurs lui substituent les notions de **formation spécifique** et **formation générale** sur le plan opérationnel.

Dans un premier temps, la notion de formation au sens large est présentée, de même que les définitions de la formation formelle et de la formation informelle que proposent le CIRDEP-CGC et le CIRANO. Des éléments d'analyse suivent ces premières définitions. Dans un deuxième temps, les termes qualifiant et transférable associés à la formation sont précisés, ainsi que les termes général et spécifique également associés à la formation. D'autres éléments d'analyse suivent ces concepts. Pour terminer cette section, nous présentons et commentons la seule définition opérationnelle proposée, soit celle du CIRDEP-CGC.

CIRDEP-CGC	INRS/TRANSPOL	CIRANO
DIMENSION CONCEPTUELLE		
<p>"formation"</p> <p>« une activité d'acquisition ou de production de compétences qui est réalisée dans un contexte donné de travail. Cette activité d'acquisition de compétences peut être décomposée en 4 dimensions distinctes que sont : l'intervention de formation, le processus d'apprentissage, les compétences et la mobilisation des compétences dans l'action. » (p.29)</p> <p>« <i>L'intervention de formation</i> renvoie à l'enseignement qui peut prendre plusieurs formes, que ce soit la formation présentielle, le mentorat, le <i>coaching</i>, la formation en ligne ou d'autres formes d'actions éducatives. » (p. 29)</p> <p>« Le processus d'<i>apprentissage</i> renvoie à l'acte d'apprendre, de s'approprier une compétence. » (p. 29)</p> <p>« La <i>compétence</i> est la faculté/capacité de combiner et d'utiliser le savoir, le savoir-faire et le savoir-être dans une situation et un environnement donnés. » (p.29)</p> <p>« La <i>mobilisation des compétences</i> renvoie à l'utilisation combinée des savoirs (connaissances), savoir-faire (habiletés) et des savoir-être (comportements et attitudes) et permet d'utiliser efficacement les connaissances dans une activité de travail, dans l'action. » (p.29)</p>	<p>"formation"</p> <p>« [...] la formation [est] une activité délibérée de transmission de savoirs visant le développement de compétences. » (p.21)</p> <p>« La formation constitue une catégorie particulière des pratiques de transmission [des savoirs]. » (p.20)</p> <p>Les auteurs distinguent formation (transmission de savoirs et de savoir-faire) de socialisation (transmission de savoir-être).</p> <p>Caractéristiques propres à la formation : (p. 20)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asymétrie de la relation entre formateur et apprenant (en matière de compétences) ▪ Activité délibérée et organisée ▪ Évaluation structurée ou non des acquis 	<p>"formation"</p> <p>« Ensemble des mesures, procédés, méthodes, activités et actions visant essentiellement à permettre l'acquisition des capacités pratiques, des connaissances et des aptitudes exigées pour occuper un emploi relevant d'une profession, d'une fonction ou d'un groupe de professions, dans une branche de l'activité économique. » (A1, p. 69)</p>

CIRDEP-CGC	INRS/TRANSPOL	CIRANO
<p>Formation " formelle", "non formelle" et informelle</p> <p>« Une formation <i>formelle</i> est planifiée [...] et structurée, elle se fait selon un curriculum défini au préalable et conduit à une certification reconnue. »</p> <p>« Une formation <i>non formelle</i> est aussi structurée, planifiée, souvent programmée sur mesure, mais elle ne conduit pas à une certification (ex.: formation sur mesure, mentorat organisé, formation en ligne, etc.) »</p> <p>« Une formation <i>informelle</i> n'a pas de structure, ne répond à aucun objectif formulé au départ et n'est assistée d'aucun formateur [...] exemples d'apprentissage informel, l'autoformation ou encore l'apprentissage sur le tas par l'expérience. » (p. 13)</p> <p>[Définitions proposées par l'UNESCO en formation des jeunes]</p>		<p>Formation "formelle" et "informelle"</p> <p>La formation <i>formelle</i> (<i>formal training</i>) est structurée, avec un mandat prédéterminé, incluant un objectif prédéfini et dont le contenu est précis et le progrès peut être contrôlé et/ou évalué. (Synonyme de formation officielle)</p> <p>La « formation <i>informelle</i> (<i>informal training</i>) ne repose sur aucune ligne directrice ou presque concernant son organisation, sa prestation et son évaluation, c'est-à-dire qu'elle ne conduit pas à une attestation ou à un diplôme officiel. » (Synonyme de formation sur le tas) (A1. p. 70-71)</p> <p>Une formation qualifiante incorpore formation <i>formelle</i> (formateur spécifique) et formation <i>informelle</i> (mentorat, travail d'équipe) (p.11)</p>

CIRDEP-CGC	INRS/TRANSPOL	CIRANO
<p>Formation "<i>dans</i>" et "<i>par</i>" les situations de travail</p> <p>« ...la situation de travail devient situation de formation à partir du moment où l'acte de travail lui-même devient explicitement occasion de réflexion et de recherche de la part de ceux qui sont impliqués dans sa réalisation (...) Ce serait ainsi l'intelligence de l'acte de travail par ceux qui le réalisent qui assurerait son aspect formatif. » (Barbier, 1992, p. 139, cité dans CIRDEP-CGC, p. 23)</p>		

Les définitions de la **notion de formation** proposées par les trois équipes de recherche présentent des similitudes dans la mesure où toutes renvoient systématiquement à la formation en milieu de travail d'une part, et à l'acquisition ou le développement de compétences d'autre part. Notons toutefois que les éléments de définitions retenus par les auteurs sont fondés sur des approches quelque peu différentes. En effet, nous constatons que le CIRDEP-CGC définit la formation en tant que **processus** dans lequel sont identifiées quatre dimensions distinctes, soit l'intervention de formation, le processus d'apprentissage, les compétences et la mobilisation des compétences dans l'action. L'INRS met plutôt l'accent sur les **caractéristiques** de la formation, tandis que le CIRANO définit principalement la formation en termes de **finalités**. Si l'une ou l'autre de ces approches devait être retenue, il importerait d'abord de déterminer quels sont les avantages et inconvénients de chacune d'entre elles.

Pour définir la notion de formation qualifiante et transférable, il convient de s'interroger sur la pertinence de chacune des quatre dimensions proposées par le CIRDEP-CGC dans sa définition de la formation. Ces dimensions, lorsque prises séparément, sont-elles suffisantes pour être garantes d'une formation qualifiante et transférable ou doivent-elles plutôt être combinées pour s'approcher d'une définition optimale d'une formation qualifiante et transférable?

Cette interrogation est renforcée du fait que ces quatre dimensions sont exprimées de façon implicite dans les caractéristiques propres à la formation, telles qu'identifiées par l'INRS. De fait, l'activité délibérée et organisée, de même que la relation entre formateur et apprenant, réfère aux dimensions de l'intervention de formation et du processus d'apprentissage, alors que l'évaluation structurée ou non de la formation est liée aux dimensions de la compétence et de sa mobilisation.

En ce qui concerne la dimension de l'intervention de formation, nous rappelons qu'elle « renvoie à l'enseignement qui peut prendre plusieurs formes, que ce soit la formation présentielle, le mentorat, le coaching, la formation en ligne ou d'autres formes d'actions éducatives » (p. 29). Ainsi, en considérant les définitions de la formation formelle, non formelle et informelle telles que proposées par l'UNESCO et reprises par le CIRDEP-CGC (p. 13) d'une part, et l'auto-formation et l'apprentissage sur le tas comme étant des formes d'actions éducatives d'autre part, nous pourrions déduire que la définition de la formation proposée par le CIRDEP-CGC inclut les trois types de formation, soit formelle, non formelle et informelle.

Par ailleurs, la définition de la formation présentée par le CIRANO en termes de finalités est suffisamment ouverte pour nous permettre de supposer que la formation informelle est comprise dans l'ensemble des activités et actions qui font partie de la formation. De plus, en mettant l'accent sur les objectifs de formation à atteindre, cette définition fait écho à l'approche par compétence adoptée par le milieu scolaire, de même qu'au mode de gestion des compétences en gestion des ressources humaines (Dans l'appel de propositions spécifique de la CPMT, *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail*, 2003).

Par contre, la définition de la formation proposée par l'INRS en termes de caractéristiques semble exclure la formation informelle, telle que définie par l'UNESCO, dans la mesure où les auteurs considèrent la formation comme étant une activité organisée (p. 20). Cette perspective correspond à peu près à la définition d'une formation structurée présentée dans le Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences (CPMT, 2004). La question d'inclure ou non la formation informelle dans le cadre de la Loi est néanmoins soulevée dans leur rapport lorsque les auteurs s'interrogent sur la reconnaissance des "activités autonomes d'apprentissage" (p. 20).

Dans un autre ordre d'idées, nous avons observé des glissements que font parfois les chercheurs en ce qui concerne la formation informelle. Notons par exemple le cas où le CIRDEP-CGC assimile à la formation informelle l'autoformation, alors que la première a été définie au préalable comme étant non structurée et que la seconde peut être parfois structurée. Cette situation nous ramène aux propos de l'INRS quant à la suggestion faite par l'Association des manufacturiers du Québec (AMQ), avant l'adoption de la Loi, de définir ce qu'est, entre autres, la formation informelle (p.15). Force est de constater que des efforts doivent être poursuivis pour définir ce qu'est la formation informelle par rapport à la formation qualifiante et transférable en situation de travail avant de penser à l'intégrer dans un dispositif réglementaire ou autre.

Dans la définition de la formation *dans* et *par* les situations de travail, empruntée à Barbier par le CIRDEP-CGC, sont présentes, de façon plus ou moins implicite, les quatre dimensions de la formation telles qu'identifiées par le CIRDEP-CGC. En outre, la réflexion systématique sur l'acte de travail augmenterait l'efficacité de l'utilisation des compétences telle qu'attendue dans la dimension de la mobilisation des compétences. Une telle réflexion sur l'acte

de travail transforme ce dernier en situation de formation et se retrouve notamment dans la capacité à résoudre des problèmes, soit une des compétences parmi celles recherchées dans la réalité quotidienne de l'entreprise d'aujourd'hui. Du reste, le CIRDEP-CGC, en se référant à la définition de Rodas¹, mentionne qu'« une formation qualifiante permet de résoudre des problèmes, après réflexion et analyse » (p. 17). Qui plus est, la résolution de problème est également une des compétences dites transversales au sujet desquelles l'INRS indique, et ce, en se rapportant à la documentation consultée, qu'elles « deviennent les plus importantes, voire les seules qualifiantes dans un contexte où la flexibilité et l'autonomie deviennent cruciales chez les travailleurs » (p. 22). Dans un tel contexte, l'adjectif qualifiant renvoie à la formation en terme d'habilitation, telle que la définit l'INRS (p. 21) et telle que présentée à la page suivante, soit une meilleure capacité d'action sur des éléments de la réalité.

Nous ne sommes toutefois pas en mesure d'identifier quelles sont les conditions nécessaires pour qu'un acte de travail soit considéré formatif d'une part; et de déterminer,

d'autre part, dans quelle mesure une réflexion posée sur un acte de travail peut être considérée comme une activité de formation, si formatif et qualifiant soit le résultat de la réflexion.

Ce qui nous amène à voir de quelle façon les auteurs définissent les adjectifs "qualifiant" et "transférable", de même que "général" et "spécifique" lorsque associés à la formation.

¹ Rodas, M.D. 1993. «Travail, compétences et alternance qualifiante». *Éducation permanente*, n° 115, p. 153-156, cité dans CIRDEP-CGC, p. 17.

CIRDEP-CGC	INRS/TRANSPOL	CIRANO
<p>Formation "qualifiante"</p> <p>« La formation est <i>qualifiante</i> dans la mesure non seulement où elle permet à l'individu d'acquérir des compétences* nouvelles ou d'approfondir des compétences déjà maîtrisées, mais où la maîtrise et la combinaison de ressources sont mobilisées dans la pratique en situation de travail. » (p.29)</p> <p>L'acquisition de compétences mène inmanquablement à réfléchir sur la question de leur reconnaissance (p.23)</p> <p>La dimension "résultat" de la formation est centrale dans la définition de la formation qualifiante et transférable (p.23)</p> <p>L'efficacité du développement d'une formation qualifiante est indissociable du contexte organisationnel (p. 35)</p>	<p>"qualification" et formation "qualifiante"</p> <p>La notion de <i>qualification</i> comporte une double signification, celle de l'habilitation et celle de la reconnaissance.</p> <p>L'habilitation permet au travailleur d'agir davantage sur sa réalité. (p. 21) (variété des contenus qualifiants; contexte d'application des contenus (PPT**))</p> <p>La reconnaissance fait référence aux compétences nouvelles ou déjà acquises. (p. 21) (certificats maison; diplômes nationaux (PPT))</p> <p>Les résultats de la formation en termes de qualification (p. 21)</p> <p>Le caractère <i>qualifiant</i> des contenus de formation doit être étroitement lié à leur contexte organisationnel (p. 22)</p>	<p>Formation "qualifiante"</p> <p>Une activité de formation <i>qualifiante</i> [...] « permet à l'employé d'augmenter sa productivité au travail, ce qui peut se traduire par le maintien dans l'emploi, par une hausse salariale ou par une plus grande mobilité occupationnelle » (p.11).</p> <p>Une formation <i>qualifiante</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ peut être reconnue ou non. (p. 11) ▪ intègre formation formelle et formation informelle (p. 11) ▪ se "mesure" davantage en termes de résultats (p. 11) <p>Seule une formation dite spécifique est nécessairement <i>qualifiante</i> (Dans la synthèse réalisée par les auteurs)</p>

* Une définition du terme « compétence » est proposée dans la définition de la « formation » du CIRDEP-CGC (p.4).

** Réfère aux données mentionnées dans les documents Powerpoint utilisés lors de la présentation des résultats de chacune des équipes de recherche (rencontre du 3 mars 2005)

CIRDEP-CGC	INRS/TRANSPOL	CIRANO
<p>Formation "transférable"</p> <p>« La compétence est <i>transférable</i> dans la mesure où elle peut être utilisée, transposée dans un contexte de travail autre que celui dans lequel elle a été acquise. Il peut s'agir d'un poste au sein d'une même entreprise, d'une autre entreprise, d'une autre fonction, etc. La reconnaissance se rapporte au mécanisme social de validation des compétences qui sont acquises. » (p. 29)</p> <p>La dimension "résultat" de la formation est centrale dans la définition de la formation qualifiante et transférable (p.23)</p>	<p>"transférabilité"</p> <p>« [...] associée à la question de la qualification, la <i>transférabilité</i> de la formation renvoie à l'application possible des contenus intégrés à d'autres contextes. » (p. 26)</p> <p>La <i>transférabilité</i> des contenus de formation renvoie à la mobilité des travailleurs. (p.29)</p> <p>Différents niveaux de <i>transférabilité</i> : (p.26)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ spécifiques à l'entreprise ▪ limités à l'industrie ▪ généraux <p>La <i>transférabilité</i> se "mesure" en termes de résultats (p. 29)</p>	<p>Formation "transférable"</p> <p>« Il s'agit d'une formation qui procure au travailleur des compétences qu'il peut transporter d'une firme à l'autre ou, de façon générale, d'une industrie à l'autre. » (PPT)</p> <p>« Formation qui est valorisée par une ou plusieurs entreprises extérieures. » (A1, p. 70)</p> <p>La <i>transférabilité</i> renvoie à la mobilité géographique, sociale ou professionnelle des travailleurs (p. 10)</p> <p>Il existe, a priori, un degré de <i>transférabilité</i> maximal acceptable pour les entreprises et un degré minimal pour les travailleurs. (p.11)</p> <p>La <i>transférabilité</i> (= mobilité des travailleurs) est le résultat de la formation. (p. 10)</p>

CIRDEP-CGC	INRS/TRANSPOL	CIRANO
<p>* Formation "spécifique"</p> <p>« Une formation <i>spécifique</i> est une formation liée au contexte dans lequel un individu travaille [...]. Cette formation spécifique peut aussi être appelée "formation <i>contextualisée</i>", puisqu'elle se développe dans un certain environnement qui est matériel, relationnel, organisationnel et culturel » (p. 14)</p>		<p>Formation "spécifique"</p> <p>« Formation qui n'est utile qu'au sein de l'entreprise qui choisit de l'offrir à ses employés. » (A1, p. 70)</p> <p>« ...revêt forcément un caractère qualifiant »(PPT)</p> <p>n'est « aucunement transférable » (PPT)</p>
<p>* Formation "générale"</p> <p>« Pour être <i>générale</i> ou <i>générique</i>, une formation doit pouvoir être reconnue par un autre employeur que celui qui a dispensé ou organisé la formation. Ce type de formation serait donc plus transférable. » (p. 14)</p> <p>→ Recoupement de plus en plus de cette dualité entre spécifique et général.</p>		<p>Formation "générale"</p> <p>« Formation qui a de la valeur autant au sein de l'entreprise qui choisit de l'offrir à ses employés qu'au sein d'entreprises extérieures. » (A1, p. 70)</p> <p>est « pleinement transférable » (PPT)</p> <p>« ...une formation <i>générale</i> est, par définition, considérée comme étant (plus) "transférable" par les économistes » (p. 10)</p> <p>« ...quoique transférable par nature, n'est pas nécessairement qualifiante. » (PPT)</p> <p>→ Les auteurs soulignent toutefois que cette dualité entre formation spécifique et formation générale est aujourd'hui nuancée dans la documentation récente, en ce sens qu'une formation combine à la fois des contenus spécifiques et généraux. (p. 14; PPT)</p>

Dans les trois recherches, les adjectifs **qualifiant** et **transférable** sont associés aux **résultats** de la formation qui, chez les auteurs étudiés, impliquent à la fois les notions de rendement et de reconnaissance. Nous observons toutefois des nuances dans la définition de ces termes chez les chercheurs.

Dans les définitions de la **formation qualifiante** que proposent les trois équipes de recherche, la notion **d'efficacité**, bien qu'exprimée à des degrés moindres selon les auteurs, y est présente dans toutes. Dans la définition du CIRANO, c'est la **productivité** qui est attendue. Dans celle du CIRDEP-CGC, le résultat souhaité est la **maîtrise** et la **mobilisation** des compétences en situation de travail. Ce résultat se retrouve dans la définition de l'INRS en d'autres termes, soit une **meilleure capacité** du travailleur d'agir sur sa réalité.

Notons que dans la définition du CIRDEP-CGC de ce qu'est une **formation qualifiante**, seules les deux dernières dimensions du processus de la formation – qui font référence aux finalités de la formation – sont explicitées (p.29). Devons-nous comprendre que seules ces deux dimensions seraient garantes d'une formation qualifiante ? À cet effet, les notions **d'organisation qualifiante** et

d'organisation apprenante, que le CIRDEP-CGC définit pour clarifier la notion de formation qualifiante et transférable, réfèrent également à ces deux dimensions. De fait, la documentation consultée par les auteurs distingue parfois les deux expressions au regard de leur finalité; ainsi une organisation qualifiante a pour objectif la **qualification**, soit la compétence de l'individu, alors qu'une organisation apprenante a pour finalité la **performance**, soit la mobilisation des compétences. Le CIRDEP-CGC utilise indifféremment les deux expressions sans faire cette distinction (p.18) et mentionne par ailleurs que la notion d'organisation qualifiante ou apprenante s'enrichit en même temps que se transforme le mode d'organisation des entreprises (p. 36).

[Ainsi,] dans l'organisation qualifiante ou apprenante [d'aujourd'hui], être compétent implique alors non seulement une capacité démontrée et une qualification reconnue dans un champ particulier, mais aussi l'aptitude à progresser continuellement et la faculté de transmettre et de transférer ces savoirs techniques et généraux aux nouveaux employés et au sein des équipes de travail. Un individu reconnu compétent, dans ce nouveau contexte, est celui qui le devient sans cesse et qui, comme apprenant, formateur et mentor (Houde, 1995, 1996; Cuerrier 2002), contribue à la communication et au transfert des savoirs et savoir-faire. (CIRDEP-CGC, p. 37)

Mentionnons aussi que la notion d'organisation qualifiante ou apprenante rejoint la notion de formation *dans et par* les situations de travail (voir p. 8) en ce sens que le développement des compétences, individuelles ou collectives, est lié à la capacité réflexive des individus.

Par ailleurs, le terme **qualification**, dans la documentation, est quasi interchangeable à celui de compétence et « fait souvent référence à un savoir et à une compétence qui sont validés et reconnus officiellement et très souvent liés au poste de travail » (CIRDEP-CGC, p. 15).

Rappelons ici que la qualification n'est pas nécessairement une sanction scolaire ou toute autre certification extérieure, mais qu'elle peut être une reconnaissance provenant de l'entreprise. Les articles 20 et 21 de la Loi permettraient d'ailleurs l'accréditation des programmes de formation en entreprise. Serait-il alors pertinent d'instaurer un règlement qui déterminerait les critères et les conditions de reconnaissance des compétences par l'entreprise dont le programme de formation serait accrédité en vertu dudit règlement?

Tel que mentionné précédemment (p. 13) au travers des propos du CIRDEP-CGC, l'une des caractéristiques de l'organisation qualifiante ou apprenante est la reconnaissance de cette qualification. Par contre, bien que les trois équipes de recherche associent l'idée de **reconnaissance** à la notion de formation qualifiante, elles n'en font pas pour autant une condition à la formation qualifiante.

Qui plus est, si la **formation qualifiante** se définit en termes de résultats dans chacune des recherches, aucune d'elle ne spécifie quel est le **seuil à atteindre** pour qu'une formation soit qualifiante. L'INRS se questionne toutefois quant aux seuils à viser pour qu'une formation soit considérée qualifiante (p. 22). De fait, une formation qualifiante doit-elle :

- 1) former les travailleurs à des connaissances de base normalement obtenues durant la formation scolaire?
- 2) développer la confiance et une certaine autonomie chez les travailleurs dans la perspective d'une recomposition du travail?
- 3) fournir aux travailleurs des compétences "transversales", généralisables à d'autres contextes de travail?
- 4) fournir des connaissances propres à l'entreprise?

Le seuil à atteindre, tel qu'exprimé par l'INRS, réfère ici aux types de contenus que nous pourrions considérer dans une formation qualifiante. Parmi ces quatre (4) types de contenus, notons que les trois premiers correspondent à des contenus généraux, tandis que le dernier renvoie à des contenus spécifiques.

Toujours relativement aux contenus de formation, l'équipe du CIRANO, de son côté, mentionne qu'une formation qualifiante intègre **formation formelle** et **formation informelle** (p. 11).

Du reste, nous relevons une prémisse commune aux trois recherches principales. En effet, tous les chercheurs établissent un lien entre la **formation qualifiante** et le **contexte organisationnel**². Ce lien est établi au regard des **contenus de formation**. Nous remarquons que si tous parlent de contenus, seul le CIRANO associe explicitement une formation qualifiante à un contenu spécifique. Pour désigner la formation spécifique, le terme de formation

contextualisée, également utilisé dans la documentation consultée par le CIRDEP-CGC, reflète ce lien entre la formation et le contexte.

Par ailleurs, la notion d'efficacité, telle qu'exprimée précédemment (p. 13), est également étroitement liée au contexte organisationnel. Or, il va de soi que l'efficacité d'une formation dépend en partie de la pertinence du contenu de la formation. Aussi, il importe de se demander si la pertinence des contenus de formation devient une condition de la formation qualifiante ?

² Le contexte organisationnel se définit relativement aux besoins de compétences attendues au sein de l'entreprise (INRS, p. 22) – ce qui détermine les contenus de formation – et aussi en matière d'orientation de l'organisation au regard du développement de la formation, entre autres (CIRDEP-CGC, p. 35).

Dans les trois études, l'élément central de la **transférabilité** est la **mobilité des travailleurs**, en ce sens que les compétences sont transposables dans un autre contexte de travail que celui où elles ont été acquises (CIRDEP-CGC, p.29; INRS, p. 29; CIRANO, p. 10).

Le CIRDEP-CGC précise qu'« en général, la "mobilité" désigne toujours l'idée du changement d'emploi » (p. 27). À cet effet, les types de mobilité les plus souvent identifiés par le CIRDEP-CGC dans la documentation sont les suivants:

- mobilité interne/externe
- mobilité verticale/horizontale
- mobilité interfonctionnelle
- mobilité de carrière/professionnelle

L'INRS identifie différents **niveaux de transferts** – spécifique à l'entreprise, limité à l'industrie et général (p.26) – qui rejoignent les propos du CIRANO comme quoi une **formation générale** est plus transférable qu'une formation spécifique (p. 10). Le rapport du CIRDEP-CGC fait ressortir les mêmes propos (p. 14), de même que le rapport du CRIEVAT (p. 191). Toutefois, le CIRANO et le CIRDEP-CGC soulignent que dans la documentation récente, la

formation spécifique et la formation générale se recourent de plus en plus et donnent « une combinaison difficilement dissociable » (CIRANO, p. 34).

Par ailleurs, la **transférabilité** est souvent perçue comme un **avantage** pour les travailleurs, car elle accroît leur mobilité externe. Elle est plutôt considérée comme un **risque** par les employeurs du fait qu'ils peuvent perdre leurs employés et de ce fait, des compétences précieuses. Cet aspect, présenté dans les rapports de l'INRS (p. 29) et du CIRANO (p. 42), est également soulevé par l'équipe du CRIEVAT (p.191) qui, à cet effet, qualifie d'ambiguë la notion de transférabilité.

A contrario, la **transférabilité** peut se traduire par la mobilité interne des travailleurs, notamment si la stabilité en emploi est favorisée par des institutions telles que les syndicats et les normes du travail. Ainsi, les entreprises dispenseraient davantage de formation dite générale sans craindre la perte de leur main-d'œuvre (CIRANO, p. 42). Rappelons d'ailleurs que la mobilité interne des employés est l'une des caractéristiques d'une organisation qualifiante ou apprenante.

Les propos qui ont trait à la transférabilité sont également nuancés du fait que le caractère transférable des compétences est lié aux changements technologiques, et donc à la capacité d'adaptation de l'entreprise à ces changements (INRS, p. 29; CIRANO, p. 12). « Autrement dit, une entreprise très avant-gardiste produit des compétences qui peuvent soit être recherchées par d'autres entreprises, soit être trop spécifiques pour être utiles dans d'autres contextes. » (INRS, p. 29) Si bien qu'une entreprise qui souhaite que les compétences de sa main-d'œuvre soient mises à jour pour en obtenir un rendement optimal passera outre le risque de perdre des employés en dispensant une formation dite spécifique. Qui plus est, la capacité d'adaptation de l'entreprise aux changements de l'environnement est une autre caractéristique de l'organisation qualifiante ou apprenante.

Bien que les trois rapports associent le terme de compétence à la notion de formation qualifiante et transférable, seul le groupe du CIRDEP-CGC, en plus de définir le terme, mentionne que l'ensemble de la documentation consultée fait référence à la **notion de compétence** pour clarifier les adjectifs qualifiant et transférable. En effet, « lorsqu'on parle de formation

transférable, ce qu'on veut pouvoir transférer ce n'est pas la formation comme telle, mais les compétences » (CIRDEP-CGC, p. 23).

Un autre point présent dans les études est que les notions de qualification et de transférabilité ne sont pas statiques. Elles évoluent avec l'émergence de nouvelles formes d'organisation du travail, d'où la difficulté à reconnaître les compétences. À cela s'ajoute la difficile reconnaissance de la formation informelle.

Il ressort pourtant dans l'étude du CIRDEP-CGC que la reconnaissance de l'apprentissage informel constitue, entre autres choses, un critère révélateur d'une organisation qualifiante (p. 23).

Nous constatons que les trois équipes de recherche associent la notion de **reconnaissance des compétences** à celle de transférabilité. Cependant, seul le CIRDEP-CGC intègre de façon explicite la notion de reconnaissance des compétences à celle de transférabilité. Dans son rapport, l'équipe du CIRDEP-CGC révèle que les acteurs du marché du travail rencontrés « s'entendent sur le besoin d'une reconnaissance sociale des compétences, dans le sens de

"compétences sanctionnées officiellement". » (p. 23) Cela nécessite « un système de reconnaissance commun et partagé, capable d'attester de la maîtrise des compétences acquises par une personne. Ce système existera si l'ensemble des acteurs de la société s'entend sur la valeur de l'attestation, une valeur nécessairement porteuse de signes d'identification. » (p. 23) [notre souligné]

Bien que le CIRANO n'intègre pas la notion de reconnaissance des compétences à la définition de la transférabilité, il mentionne néanmoins que « la reconnaissance des acquis peut s'avérer importante en matière de transférabilité de la formation » (p. 10). De même, l'INRS mentionne que la reconnaissance des compétences devrait outiller les travailleurs « au cas où ils devraient se trouver un emploi dans une autre entreprise » (p. 25); la transférabilité est ainsi sous-entendue par la mobilité des travailleurs.

Il y a manifestement consensus sur la **difficulté de définir** ce qu'est la formation qualifiante et transférable, et d'établir ce qu'elle devrait être dans le cadre de la Loi.

Pour le CIRANO, la difficulté vient du fait que la formation en entreprise est « **hétérogène** » (p. 34). Par ailleurs, l'équipe du CIRANO n'a pas cherché à présenter une définition opérationnelle de la formation qualifiante et transférable. Toutefois, les termes de formation spécifique et générale que le CIRANO lui substitue ne semblent pas plus faciles à définir en ce sens que les deux termes paraissent être indissociables (p. 14).

Pour l'INRS, la difficulté vient du fait que les propos tenus en ce qui a trait aux **contenus de formation** divergent chez les différents acteurs du milieu de travail (p. 22).

Pour le CIRDEP-CGC, la difficulté réside dans la « complexité » des termes *formation*, *formation qualifiante* et *transférabilité* aux **interprétations multiples** (p. 2). En dépit de cette difficulté, les auteurs proposent tout de même une définition opérationnelle de la formation qualifiante et transférable « basée sur le développement continu et la gestion des

compétences » (p. 60-61) que nous présentons dans le tableau suivant.

CIRDEP-CGC	INRS/TRANSPOL	CIRANO
DÉFINITION OPÉRATIONNELLE		
<p>« La formation est qualifiante [...] dans la mesure où elle permet à un individu d'acquérir ou d'approfondir des compétences et de mettre à contribution sa capacité d'action. Par ailleurs, la formation est transférable dans la mesure où les compétences acquises peuvent être reconnues socialement, validées par un organisme qui se porte garant de la qualité des activités et surtout, potentiellement utilisables dans un autre contexte de travail. » (p.61)</p>		

La définition opérationnelle proposée par le CIRDEP-CGC s'apparente à celle proposée par le milieu de l'éducation, dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (p. 18). Notons que la référence à un standard (ou une norme) est plus implicite qu'explicite. Dans une perspective de qualification de la main-d'œuvre, il est à notre sens plus pertinent qu'un organisme se porte garant des **résultats** des activités que de leur **qualité**, cette dernière étant néanmoins implicite dans les résultats. De plus, cette proposition de définition ne précise pas la façon d'acquérir ou de développer des compétences. Est-ce par la formation formelle et/ou non formelle et/ou informelle?

Élaborée à la suite d'une large recension des écrits sur le thème de la formation qualifiante et transférable en milieu de travail, cette définition fait néanmoins ressortir des éléments qui nous apparaissent essentiels à une formation qualifiante et transférable, soit :

- l'acquisition ou le développement de compétences;
- la mobilisation de ces compétences dans l'action;
- la reconnaissance sociale et validation de ces compétences;
- le transfert de ces compétences dans d'autres contextes.

Les indicateurs présentés à la section suivante fourniront peut-être des éléments de réflexion qui permettront, ultimement, de définir de façon opérationnelle ce qu'est la formation qualifiante et transférable.

Le tableau présenté ci-après introduit des **indicateurs** de la formation qualifiante et transférable en milieu de travail. Ils sont largement inspirés de ceux présentés par l'équipe du CIRDEP-CGC dans son rapport de recherche aux pages 61 à 63. En effet, seul le CIRDEP-CGC a, parmi l'ensemble des équipes de recherche, proposé des indicateurs de la formation qualifiante et transférable, apportant ainsi une contribution originale. Il est néanmoins possible de retrouver des éléments communs à ces indicateurs parmi les recommandations et pistes de réflexion proposées notamment par l'INRS et qui sont présentées dans la section IV.

Dans la perspective de faciliter la consultation des indicateurs proposés par le CIRDEP-CGC et de rejoindre plus étroitement les préoccupations des partenaires du marché du travail, la facture du tableau original a par contre été revue³.

³ Par rapport au tableau original, les indicateurs stratégiques et opérationnels ont été fusionnés et leur ordre de présentation ainsi que leur formulation ont été remaniés à plusieurs endroits. Quelques indicateurs ont de plus été supprimés, notamment certains qui se retrouvaient à deux niveaux à la fois.

Ainsi, à partir du tableau remanié, les partenaires, s'ils le jugent pertinent, pourront utiliser plus aisément les indicateurs dans le

Les indicateurs ont été regroupés en plusieurs grandes catégories comme suit :

Au niveau **macro**, nous avons identifié deux grandes catégories d'indicateurs, soit ceux liés :

- au dispositif national de qualification de la main-d'œuvre ;
- aux données nationales sur la formation et la mobilité des travailleurs.

Au niveau **méso**, nous avons aussi identifié deux catégories d'indicateurs, soit ceux liés :

- à la coopération et à la concertation entre les acteurs de la formation ;
- à la gestion des ressources humaines.

Au niveau **micro**, nous avons identifié six catégories d'indicateurs, soit ceux liés :

- à la concertation et au diagnostic pour une prise en compte des besoins de formation ;
- à la gestion des ressources humaines ;
- à la planification entourant le développement des compétences ;
- au suivi et à l'évaluation de la formation ;
- à la reconnaissance des compétences par l'organisation ;
- à la disponibilité de statistiques sur la formation dans l'entreprise.

cadre de l'établissement éventuel d'une définition opérationnelle de la formation qualifiante et transférable.

Il est également possible de se référer, au besoin, au tableau original tel que proposé par le CIRDEP-CGC (Annexe A).

Cette section présente enfin quelques éléments théoriques rappelant ce qu'est un indicateur.

TABLEAU REMANIÉ À PARTIR DU TABLEAU PROPOSÉ PAR LE CIRDEP-CGC
Indicateurs de la présence de formations qualifiantes et transférables

Niveaux	Indicateurs opérationnels
<p>Macro (environnement externe à l'organisation)</p>	<p>Dispositif national de qualification de la main-d'œuvre</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Attestation de l'État reconnaissant et validant la formation ▪ Accès à des services ou activités de reconnaissance et validation des compétences issues de l'expérience et des formations non formelles <p>Données nationales sur la formation et la mobilité des travailleurs</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Taux de mobilité intra et intersectorielle ▪ Durée de la transition entre deux (2) emplois ▪ Moyenne d'heures de formation par année par employé
<p>Méso (environnement intermédiaire de l'organisation)</p>	<p>Coopération et concertation entre les acteurs de la formation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Coopération entre les centres d'éducation des adultes, les services aux entreprises, les commissions scolaires, les cégeps et les universités ▪ Échange d'informations et d'expériences avec d'autres entreprises du secteur via, notamment, les comités sectoriels de main-d'œuvre ▪ Mécanisme de concertation et pratiques de diagnostic visant à prendre en compte les besoins de formation d'un secteur ▪ L'utilisation collective d'activités de formation par des organisations et l'offre de formation concertée <p>Gestion des ressources humaines</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Clauses sur la formation dans les conventions collectives (secteur parapublic) ▪ Clauses sur la formation dans les règlements des ordres professionnels

<p>Micro (environ- nement interne à l'organi- sation)</p>	<p>Concertation et diagnostic pour une prise en compte des besoins de formation</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Mécanisme de concertation et pratiques de diagnostic visant à prendre en compte les besoins de l'entreprise▪ Mécanisme de concertation et pratiques de diagnostic visant à prendre en compte les besoins des individus, incluant toutes les catégories de travailleurs indépendamment de leur statut d'emploi <p>Gestion des ressources humaines</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Clauses sur la formation dans les conventions collectives▪ Existence d'une ou d'instances responsables du développement de la formation dans l'organisation▪ Postes budgétaires identifiés à la formation dans la GRH et les budgets de production▪ Participation des différentes catégories d'acteurs au développement de référentiels de compétences pour les différents postes de l'entreprise▪ Activités de formation destinées aux formateurs maison, aux mentors et aux <i>coachs</i>▪ Perfectionnement professionnel des responsables de formation▪ Utilisation des nouvelles technologies d'information aux fins de formation▪ Utilisation de soutien à l'autoformation (salle de documentation, accès à différentes sources d'information écrite ou électronique et d'<i>e-learning</i>) <p>Planification entourant le développement des compétences</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Exercice de cohérence de la stratégie de formation avec l'organisation du travail▪ Intégration d'un plan de développement des compétences dans la stratégie globale de l'organisation et appui des hauts dirigeants des organisations à ce plan (ce qui se traduit par la disponibilité de ressources matérielles, financières et de temps)▪ Établissement d'un plan annuel ou bisannuel de développement des compétences et des activités de formation▪ Promotion et information auprès du personnel sur le plan de développement des compétences et de la formation dans les organisations, les secteurs d'activités et les champs professionnels▪ Plan de carrière individualisé <p>Suivi et évaluation de la formation</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Fichier individuel de suivi de formation dans les organisations▪ Élaboration d'un rapport (ex. : audit, ISO, etc.) sur les activités de formation▪ Pratiques d'évaluation allant au delà de la simple satisfaction à l'égard des activités de formation (avec plusieurs critères et indicateurs)
--	--

	<p>Reconnaissance des compétences par l'organisation</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Mécanismes de reconnaissance des « compétences » dans les politiques et pratiques de l'organisation <p>Disponibilité de statistiques sur la formation dans l'entreprise</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Moyenne d'heures de formation par année par employé▪ Remboursement des frais de formations suivies à l'extérieur▪ Libération de temps pour les formations suivies à l'extérieur▪ Évaluation du taux de participation des différentes catégories d'employés à des activités de formation▪ Introduction et utilisation d'indicateurs d'impact de la formation (fidélisation du personnel, engagement organisationnel, diminution des accidents de travail, diminution du taux de rejet, flexibilité interne horizontale du personnel, indices de productivité, etc.)
--	---

Nous constatons que certains indicateurs n'apparaissent pas parmi ceux mentionnés par le CIRDEP-CGC aux pages 61 à 63 du rapport de recherche. Nous avons relevé l'absence notamment des trois (3) indicateurs suivants, et ce, bien qu'il en soit question dans le cadre d'autres propos exprimés à l'intérieur du rapport. Nous formulons ces trois indicateurs comme suit :

- *Action concertée des partenaires à propos de la qualification (macro, environnement externe à l'organisation)*

Nous retrouvons cet aspect dans les pistes de réflexion émises par le CIRDEP-CGC relativement à la reconnaissance des compétences et à la transférabilité (p. 65-66). La reformulation de leurs propos fait d'ailleurs l'objet d'une recommandation présentée à la section IV du présent rapport (p. 35), soit « Privilégier des réglementations et des référentiels qui auront été négociés entre les différents acteurs concernés, incluant l'État ».

- *Existence de superstructures au niveau régional (méso, coopération et concertation entre les acteurs de la formation)*

Notons que le CIRDEP-CGC, sans en faire une recommandation explicite, mentionne qu'on ne pourra

améliorer la qualité et la pertinence de la formation, ni faciliter la transférabilité des compétences sans interventions de tous les acteurs aux niveaux national, sectoriel et régional (p. 65).

- *Politiques institutionnelles de formation de l'entreprise (micro, gestion des ressources humaines)*

À cet égard, le CIRDEP-CGC mentionne que « les entreprises et leurs syndicats doivent mieux reconnaître dans leurs politiques et pratiques de gestion, [...] l'importance de la responsabilisation des divers acteurs organisationnels dans le développement et la mobilisation des compétences individuelles et collectives au travail » (p. 33).

Il serait pertinent de voir si ces trois (3) indicateurs peuvent être intégrés à la liste des indicateurs de la formation qualifiante et transférable en milieu de travail. Bien d'autres pourraient certainement être ajoutés.

Par ailleurs, nous observons que la plupart de ces indicateurs ainsi exprimés représentent davantage des conditions de réalisation. De plus, la compréhension des indicateurs peut, à notre sens, être confuse du fait

qu'indicateurs de processus et indicateurs de résultats sont regroupés. Afin d'éviter toute ambiguïté dans l'utilisation qui sera faite des indicateurs d'une part, et d'assurer une compréhension commune relativement aux différents types d'indicateurs d'autre part, nous rappelons quelques notions théoriques tirées du document *Modernisation de la gestion publique. Cadre de référence pour les indicateurs de performance au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS, 2001)*.

Dans l'esprit du tableau initial sur les indicateurs, tel que présenté par le CIRDEP-CGC (Annexe A), les indicateurs de nature stratégique sont davantage liés aux principales orientations ministérielles; tandis que les indicateurs opérationnels se situent davantage au niveau des responsabilités de chacun des acteurs impliqués dans la formation.

Un indicateur doit être établi en fonction de l'objectif à atteindre et de ce fait, du résultat souhaité. Relativement à la formation en milieu de travail, l'établissement d'indicateurs permettrait de mesurer les résultats de la formation. Or, les indicateurs introduits tels quels ne

permettent pas de mesurer les résultats d'activités de formation.

Au regard des préoccupations actuelles vis-à-vis de la formation en milieu de travail, il serait pertinent de déterminer des indicateurs d'efficacité. « La mesure de l'efficacité réfère à l'atteinte d'objectifs de résultats. Par conséquent, un **indicateur d'efficacité** s'exprime toujours en comparant un résultat obtenu avec un résultat attendu » (MESS, 2001, p.12), à savoir si la formation est qualifiante et transférable.

Les indicateurs d'efficacité peuvent aussi se traduire en indicateurs d'efficience ou de qualité. Les **indicateurs d'efficience**, qui renvoient généralement aux concepts de productivité et de rendement, permettent d'évaluer la capacité de l'organisation de « produire au meilleur coût possible » (MESS, 2001, p.12). Tandis que les **indicateurs de qualité** permettent de mesurer la réponse des individus, tant employeurs que travailleurs, au regard de leurs attentes, de leur perception et de leur satisfaction par rapport à la qualité de la formation.

Notons que les indicateurs peuvent prendre la forme d'une mesure de quantité, de qualité, de montant, de temps, etc.

Dans l'éventualité d'une appropriation des indicateurs par les partenaires du marché du travail, il serait pertinent de considérer ces quelques aspects théoriques d'une part, et de regarder, d'autre part, lesquels de tous ces indicateurs mentionnés ont déjà fait l'objet d'applications dans le dispositif québécois et ceux qui n'en ont pas encore. Il faudrait aussi mentionner les indicateurs qui pourraient être plus difficiles à appliquer dans le contexte québécois. Des pistes de réflexion pourraient ainsi être dégagées à partir de ces constats.

Section III : Éléments relatifs à l'intervention du gouvernement en matière de formation en milieu de travail

Dans cette troisième section, plusieurs éléments relatifs à l'intervention du gouvernement en matière de formation en milieu de travail, tels qu'identifiés par le CIRDEP-CGC et le

CIRANO, sont présentés dans le tableau qui suit, puis commentés.

CIRDEP-CGC	INRS/TRANSPOL	CIRANO
ÉLÉMENTS RELATIFS À L'INTERVENTION DU GOUVERNEMENT EN MATIÈRE DE FORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL		
<p>Rôle de l'État (p. 32)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rôle de régulation ▪ Rôle de concertation ▪ Rôle de correction <p>Formes d'intervention (p. 32)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Négociation de la réglementation ▪ Incitation et contribution à la levée d'obstacles à la participation ▪ Accroissement de l'accessibilité à la formation de base ▪ Correction des inégalités dans le développement de la formation continue ▪ Encouragement à des investissements continus dans le développement des compétences 		<p>Formes d'intervention (p. 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Information aux entreprises et aux travailleurs ▪ Flexibilité offerte à ceux-ci ▪ Structuration de la formation par la formalisation ou l'encadrement de la formation informelle ▪ Élimination d'autres barrières à la formation au regard, entre autres, de la reconnaissance des compétences ▪ Toutes autres interventions porteuses de bénéfices, tant pour les entreprises que pour les travailleurs <p>Mesures d'intervention (p. 52-54)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prêts garantis aux individus ▪ Législation de type « formez ou payez » (davantage valable en termes d'équité que d'efficacité) ▪ Subventions versées aux entreprises ▪ Bons de formation (transferts à partir des droits octroyés aux bénéficiaires de l'assurance-emploi) ▪ Système de reconnaissance des acquis

Le CIRDEP-CGC spécifie le **rôle** de l'État en formation des adultes reliée au travail, soit un rôle de négociation, de concertation et de correction, et identifie des **formes d'intervention** d'ordre général y afférant (p. 32). Bien que non mentionné de façon aussi explicite, nous retrouvons ce même rôle dans les formes d'intervention précisées par le CIRANO. En outre, ce dernier relève que, du point de vue d'un économiste, une intervention du gouvernement peut être indiquée principalement lorsqu'il y a un « constat que la formation réalisée est sous-optimale en quantité ou en qualité » (p.6), d'où l'apparente nécessité d'une intervention de correction de la part de l'État. Au Québec, par contre, on a davantage l'habitude de parler en termes de régulation et de concertation.

Dans le champ de la formation des adultes et de la formation continue, le CIRDEP-CGC rappelle que l'intervention de l'État se fait de façon négociée avec les acteurs économiques et également sur une base interministérielle impliquant minimalement les ministères responsables de l'éducation et de l'emploi (p. 32). Ces aspects se retrouvent dans la « négociation de la réglementation » telle que mentionnée par le CIRDEP-CGC.

Si les auteurs des deux recherches proposent des formes d'intervention, celles mentionnées par le CIRDEP-CGC sont davantage d'ordre général et reflètent en majeure partie les orientations de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (2002)⁴. Les formes d'intervention indiquées par le CIRANO sont au contraire plus spécifiques en ce sens qu'elles peuvent même être la continuité de celles exprimées par le CIRDEP-CGC. Par exemple, « l'incitation et la contribution à la levée d'obstacles à la participation » explicitée par le CIRDEP-CGC (p. 32) peut être faite en transmettant de « l'information aux entreprises et aux travailleurs », de même qu'en leur offrant une plus grande flexibilité, pour reprendre deux (2) des formes d'intervention mentionnées par le CIRANO (p. 6).

Par ailleurs, le rapport du CIRANO est le seul des trois rapports à identifier des **mesures** qui découleraient des formes d'intervention et de ce fait, du rôle de l'État en formation en milieu de travail. Notons que les mesures d'intervention proposées par le CIRANO s'adressent tant aux

⁴ Quatre orientations structurantes et mobilisatrices : assurer une formation de base aux adultes; maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétences des adultes; valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle; lever les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance. (p. 6)

Section III : Éléments relatifs à l'intervention du gouvernement en matière de formation en milieu de travail

entreprises qu'aux travailleurs et sont relatives au financement et à la reconnaissance de la formation. (p. 52-54)

Nous observons ainsi une complémentarité, voire une continuité, entre les différents éléments relatifs aux formes d'intervention du gouvernement présentés par le CIRDEP-CGC et le CIRANO. En effet, le CIRDEP-CGC mentionne principalement le rôle de l'État et les directions générales que peut prendre l'intervention. Le CIRANO, quant à lui, précise des formes d'intervention plus spécifiques et indique des mesures d'intervention.

Dans un tout autre ordre d'idées, nous constatons que le CIRDEP-CGC identifie la formation de base comme faisant partie de la formation en milieu de travail. Cela apparaît légitime dans la mesure où la formation de base est l'une des préoccupations du gouvernement en matière d'éducation des adultes et de formation continue.

Cette quatrième section fait un bref rappel des principaux enjeux identifiés par les chercheurs et présente les recommandations et les pistes de réflexion retenues par le Comité de pertinence pour le PSRA.

Enjeux

Le CIRDEP-CGC (p. 33-48) et l'INRS (p. 11) ont identifié un certain nombre d'enjeux, lesquels se rejoignent pour la plupart et sont relatifs à la gestion des compétences, à l'organisation qualifiante et/ou apprenante, à la transférabilité et à la reconnaissance des compétences. Le CIRDEP-CGC mentionne deux (2) autres enjeux fondamentaux touchant la formation, soit l'importance d'investir ou non en formation et les pratiques et stratégies éducatives qui s'inscrivent dans une perspective de formation qualifiante et transférable. (p. 48-51)

Au demeurant, les questions qui nous préoccupent aujourd'hui au regard du développement de la formation de la main-d'œuvre ne sont pas nouvelles. En effet, l'INRS

nous rappelle que la qualification, la transférabilité et la reconnaissance des acquis étaient déjà des enjeux identifiés en 1982 dans les travaux de la Commission d'étude sur la formation des adultes (rapport Jean). Que ces préoccupations soient encore d'actualité marque non seulement leur importance mais également leur complexité.

Recommandations et pistes de réflexion

Les recommandations et les pistes de réflexion retenues par le Comité de pertinence sont présentées dans les pages qui suivent. Elles proviennent des recommandations explicitées telles quelles par les chercheurs des différentes recherches (CIRDEP-CGC, INRS, CIRANO, CRIEVAT, CSQ), de même que celles induites de leurs résultats de recherche. Des pistes d'intervention dégagées à partir des indicateurs du CIRDEP-CGC sont également mentionnées. Il est possible de se référer, au besoin, à l'intégralité des recommandations et des pistes de réflexion en annexe B du présent rapport.

RECOMMANDATIONS ET PISTES DE RÉFLEXION

Au regard de l'accès à la formation

Afin d'accroître l'accessibilité de toutes les catégories d'entreprises à la formation :

- Intégrer les activités de mise en pratique reconnues comme nécessaires au développement des compétences (INRS, p. 58)
- Mettre en place des incitatifs financiers pour encourager les entreprises à offrir davantage de formation transférable afin de favoriser la mobilité interne et donc, une plus grande stabilité du personnel (CRIEVAT, p. 196)

Au regard de la planification de la formation et des contenus de formation

- Mettre en place un mécanisme de concertation pour une prise en compte des besoins de chacun des secteurs (indicateur CIRDEP-CGC, Annexe A)
- Mettre en place un mécanisme de concertation pour une prise en compte des besoins des entreprises (indicateur CIRDEP-CGC, Annexe A)
- Mettre en place un mécanisme de concertation pour une prise en compte des besoins des individus, incluant toutes les catégories de travailleurs indépendamment de leur statut d'emploi (indicateur CIRDEP-CGC, Annexe A)
- Maintenir l'exigence de planification concertée de la formation en entreprise, pour limiter les cas d'entreprises qui déclareraient de la formation là où il n'y a qu'entraînement autonome à la tâche (INRS, p. 58)
- Offrir aux entreprises des programmes de soutien afin de les assister dans la définition des besoins et des objectifs de formation et dans la planification d'activités pertinentes et réalistes (CRIEVAT, p. 196)
- Encourager les initiatives locales ou sectorielles pour la formation dans les PME (CIRDEP-CGC, p. 66)
- Établir un système de formation dans lequel coexisteraient le modèle de qualifications et le modèle de compétences (INRS, p. 44-47, p. 59)
- Fournir aux entreprises les outils nécessaires (activités de formation ou séances d'information, par exemple) afin d'évaluer les gains éventuels de productivité réalisés à la suite d'une activité de formation (CRIEVAT, p. 195)

Au regard de la reconnaissance des compétences

- Mettre en place un dispositif permettant la reconnaissance des compétences acquises (indicateur CIRDEP-CGC, Annexe A)
- Mettre en place des services ou des activités de reconnaissance et de validation des compétences d'expérience et des formations non formelles (indicateur CIRDEP-CGC, Annexe A)
- Assurer la validation de la formation par une attestation de l'État (indicateur CIRDEP-CGC, Annexe A)
- Établir des mécanismes de reconnaissance des compétences dans les politiques et pratiques de l'organisation (indicateur CIRDEP-CGC, Annexe A)
- Adopter un système de reconnaissance des compétences qui implique la concertation de tous les acteurs concernés par la formation (INRS, p. 59)
- Privilégier des réglementations et des référentiels qui auront été négociés entre les différents acteurs concernés, incluant l'État (CIRDEP-CGC, p. 65-66)
- Bannir l'idée d'un modèle de reconnaissance des acquis unique; faire preuve de flexibilité pour répondre aux différents besoins (CIRDEP-CGC, p. 66)

Au regard du suivi et de l'évaluation de la formation

- Évaluer les activités de formation au delà de la simple satisfaction des participants (indicateur CIRDEP-CGC, Annexe A)
- Établir des indicateurs d'impact de la formation et les utiliser en vue d'évaluer la formation en entreprise (indicateur CIRDEP-CGC, Annexe A)
- Assurer le suivi des pratiques des entreprises notamment en ce qui a trait à la présentation des contenus de formation (INRS, p.59)

En matière de pouvoir des différents acteurs

- Réfléchir à de nouvelles articulations entre les milieux de travail et ceux de l'éducation. (CSQ, p. 113)

Dans l'ensemble de ces recommandations et pistes de réflexion retenues par le Comité de pertinence, nous constatons que trois (3) dimensions sont soulevées par au moins deux équipes de recherche. La première dimension, relevée par le CIRDEP-CGC et par le CRIEVAT, touche **le diagnostic des besoins de formation** des entreprises et des individus. Étant donné que toute formation est normalement suscitée par un besoin, il nous semble effectivement important d'y porter réflexion. La deuxième dimension, traitée par le CIRDEP-CGC et par l'INRS, se situe au niveau de **la validation et de la reconnaissance des compétences**. Il va sans dire que la question de la reconnaissance des compétences, en lien avec la formation qualifiante et transférable, est à considérer, d'autant plus qu'elle en est l'un des enjeux cités par les auteurs. Finalement, la troisième dimension s'établit, pour le CIRDEP-CGC et l'INRS, au regard **du suivi et de l'évaluation de la formation**. À notre sens, l'évaluation des compétences est l'une des étapes indispensables de la formation qualifiante et transférable. En somme, ces trois dimensions nous semblent être des pistes intéressantes auxquelles il faudrait réfléchir à plus ou moins long terme.

Toutefois, en dépit de ces quelques constats, nous n'avons pas procédé à une véritable analyse de ces recommandations et pistes de réflexion, du fait que certaines d'entre elles sont assez éloignées des besoins actuels et des préoccupations des partenaires du marché du travail. De plus, peu d'entre elles sont orientées vers la dimension conceptuelle de la formation qualifiante et transférable. Rappelons toutefois que les projets suscités par le prochain appel de propositions spécifique sur l'identification des actes de formation fourniront probablement de nouveaux éléments permettant d'avancer un peu plus dans cette démarche qu'est la clarification de la notion de formation qualifiante et transférable.

Il est certain que cette première démarche d'analyse transversale apporte quelques éléments clarificateurs de la notion de formation qualifiante et transférable. Elle ne nous permet cependant pas d'identifier distinctement les caractéristiques d'une formation qualifiante et transférable, et encore moins de déterminer quelles sont les conditions à respecter pour qu'une formation soit considérée comme étant qualifiante et transférable.

À cet égard, les projets de recherche à venir devraient élargir le spectre de la formation en milieu de travail. En effet, l'appel de propositions spécifique sur l'identification des actes de formation permettra de préciser les caractéristiques de la formation qualifiante et transférable à partir des différents indicateurs qui seront proposés dans ces travaux.

20-05-2005

Les chercheurs qui ont répondu à cet appel de propositions spécifique ont d'ailleurs clairement mentionné leur difficulté à définir la notion de formation qualifiante et transférable. Cette difficulté s'est, de ce fait, traduite par la proposition d'une seule définition dite opérationnelle.

Pour déterminer de façon opérationnelle ce qu'est la formation qualifiante et transférable dans le cadre de la Loi, il apparaît d'abord pertinent d'établir les indicateurs d'une formation qualifiante et transférable. La complétion de cette étape semble effectivement cruciale pour atteindre l'objectif d'accroissement de la qualification de la main-d'œuvre, et ce, tout en répondant aux besoins actuels du marché du travail, des employeurs et des travailleurs.

ANNEXE A
TABLEAU PROPOSÉ PAR LE CIRDEP-CGC (pages 61 à 63 du rapport final)
Indicateurs de la présence de formations qualifiantes et transférables

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

	<p>incluant toutes les catégories de travailleurs indépendamment de leur statut d'emploi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Établissement d'un plan annuel ou bisannuel de développement des compétences et des activités de formation ▪ Identification dans l'organisation d'une ou des instances responsables du développement de la formation ▪ Reconnaissance des « compétences » dans les politiques et pratiques de l'organisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Élaboration d'un rapport (ex. : audit, ISO, etc.) sur les activités de formation ▪ Activités de formation destinées aux formateurs maison, aux mentors et aux <i>coachs</i> ▪ Utilisation des nouvelles technologies d'information aux fins de formation ▪ Utilisation de soutien à l'autoformation (salle de documentation, accès à différentes sources d'information écrite ou électronique et d'<i>e-learning</i>) ▪ Perfectionnement professionnel des responsables de formation ▪ Libération de temps et remboursement des frais de formations suivies à l'extérieur ▪ Services ou activités de reconnaissance et validation des compétences d'expérience et des formations non formelles ▪ Pratiques d'évaluation allant au delà de la simple satisfaction à l'égard des activités de formation (avec plusieurs critères et indicateurs) ▪ Introduction et utilisation d'indicateurs d'impact de la formation (fidélisation du personnel, engagement organisationnel, diminution des accidents de travail, diminution du taux de rejet, flexibilité interne horizontale du personnel, indices de productivité, etc.) ▪ Postes budgétaires identifiés à la formation dans la GRH et les budgets de production ▪ Clauses sur la formation dans les conventions collectives et dans les règlements des ordres professionnels ▪ Fichier individuel de suivi de formation dans les organisations ▪ Plan de carrière individualisé
--	---	--

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

ANNEXE B
RECOMMANDATIONS ET PISTES DE RÉFLEXION PROPOSÉES DANS LES RAPPORTS
DES ÉQUIPES DE RECHERCHE DU CIRDEP-CGC, DE L'INRS, DU CIRANO, DU CRIEVAT ET DE LA CSQ

CIRDEP-CGC	INRS/TRANSPOL	CIRANO
RECOMMANDATIONS ET PISTES DE RÉFLEXION		
<p>Recommandations en matière de reconnaissance des compétences (p.66):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Privilégier des réglementations et des référentiels qui auront été négociés entre les différents acteurs concernés, incluant l'État. ▪ Bannir l'idée d'un modèle de reconnaissance d'acquis unique; faire preuve au contraire de flexibilité pour répondre aux différents besoins <p>Recommandations en matière de développement des compétences (p. 66):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mettre à l'ordre du jour des priorités la formation dans la petite et moyenne entreprise (initiatives de formation locales ou sectorielles) <p>Les auteurs retiennent 5 pistes de réflexion (p.65):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Doit-on créer un organisme central de validation des qualifications ? ▪ Comment rendre accessibles les services d'accueil, de référence et de bilan des acquis ? ▪ La diversité des contextes de travail 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assouplir la réglementation, notamment en matière de modalités de formation et de développement de la main-d'œuvre de manière à rendre la formation plus accessible aux PME (p. 58) ▪ Maintenir l'exigence de planification concertée de la formation en entreprise, pour limiter les cas d'entreprises qui déclareraient de la formation là où il n' y a qu'entraînement autonome à la tâche (p. 58) ▪ Assurer le suivi des pratiques des entreprises notamment en ce qui a trait à la présentation des contenus de formation (p. 58-59) ▪ Adopter un système de reconnaissance des compétences qui implique la concertation de tous les acteurs concernés par la formation (p.59) 	<p>Les auteurs recommandent le recours à l'expérimentation en laboratoire (économie expérimentale) pour être en mesure de comprendre la formation en milieu de travail. (p. 56-57)</p> <p>Les auteurs se demandent si les petites entreprises – du fait de leur mince engagement envers la Loi 90 – ont les mêmes besoins que les autres entreprises en matière de formation ou si ce sont des obstacles qui les empêchent de consacrer les ressources voulues dans ce domaine. (p. 21)</p>

<p>et de qualification entre les secteurs économiques doit-elle conduire à une diversification sectorielle des mécaniques à mettre en place ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Étant donné la transformation rapide des emplois, comment gérer les exigences de flexibilité et les exigences d'une validation reconnue ? ▪ Doit-on faire une distinction entre la reconnaissance pour fins de retour aux études et les reconnaissances pour faciliter la mobilité inter-entreprises ? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obliger toutes les entreprises à investir dans la formation afin de réduire les risques de maraudage (p.59) ▪ Assurer un soutien logistique auprès des PME pour la mise en place de pratiques de formation continue; les CSMO pourraient remplir ce rôle (p.59) ▪ <i>Établir un système de formation dans lequel coexisteraient¹ le modèle de qualifications (=caractère formel et statique des connaissances et des habiletés) et le modèle de compétences (=caractère changeants des compétences générales, "transversales", sociales) (p.44-47, p. 59)</i> ▪ Les activités autonomes d'apprentissage doivent-elles être reconnues dans le cadre de la Loi 90 ? (p. 20) <p>Quels seuils une formation qualifiante doit-elle viser ?</p> <p><u>Pistes de réflexion</u> (p. 22):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Former les travailleurs à des connaissances de base normalement obtenues durant la formation scolaire. ▪ Développer la confiance et une certaine autonomie chez les travailleurs dans la perspective d'une recomposition du travail. 	
---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fournir à ces travailleurs des compétences "transversales", généralisables à d'autres contextes de travail. ▪ Fournir aux travailleurs les connaissances propres à l'entreprise. 	
--	---	--

Note de l'analyste

¹ Bien que les nouvelles organisations de travail fassent de plus en plus appel au modèle des compétences, le modèle des qualifications, qui correspond davantage à une approche "tayloriste", reste pertinent dans certains secteurs manufacturiers. Par ailleurs, le caractère changeant des compétences peut représenter une difficulté à la reconnaissance sociale des connaissances et habiletés des travailleurs.

CRIEVAT	CSQ
RECOMMANDATIONS ET PISTES DE RÉFLEXION	
<p>Au regard de l'accès à la formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibiliser les entreprises aux avantages de former les travailleurs âgés de 16 à 24 ans, de même que ceux à statut précaire (p. 193) ▪ Offrir un soutien particulier auprès des TPE afin qu'elles puissent disposer de personnel qualifié aux compétences mises à jour (p. 194) <p>Au regard de la motivation des entreprises :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encourager concrètement la mise en place d'un système de "mutualisation" de la formation afin de réduire les coûts et favoriser l'ouverture des TPE à des activités de formation plus larges (P. 194) 	<p>Au regard de la régionalisation de la formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mettre en place de nouvelles politiques de l'emploi répondant à des besoins locaux (substituer une politique centralisée à une politique de coopération entre acteurs liés au territoire) ▪ Réaliser une étude comparative entre les objectifs poursuivis par le mouvement de régionalisation de la formation au Québec et ceux d'autres pays. (p. 107-108) <p>Dans une perspective d'action collective:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Favoriser le pouvoir des collectivités territoriales à orienter leur développement en matière de main-d'œuvre. (p. 104 et 108)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soutenir la mise en place d'activités de <i>mentoring</i>, par les PME pour les TPE en matière de formation continue (p.194) ▪ Inciter les TPE à s'engager un peu plus dans des programmes de formation en diminuant le pourcentage associé à la formation dans le cadre de la Loi 90 (0,5% i/o 1%) (p. 194) <p>Au regard du rendement de la formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dresser un portrait exhaustif de la situation particulière des entreprises de 50-99 employés par le biais de nouvelles études, afin d'expliquer le faible taux de satisfaction à l'égard de la formation. (p. 195) <p>Au regard des liens formation-productivité :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fournir aux entreprises les outils nécessaires (activités de formation ou séances d'information, par exemple) afin d'évaluer les gains éventuels de productivité réalisés à la suite d'une activité de formation ▪ Sensibiliser les entreprises aux gains de productivité à moyen et long terme (2 à 5 ans) que peut entraîner la mise en place d'un programme structuré de formation (p. 195) <p>Au regard de la formation transférable :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Informer les entreprises des avantages d'offrir de la formation transférable ▪ Mettre en place des incitatifs financiers pour encourager les entreprises à offrir davantage de formation transférable afin de favoriser la mobilité interne et donc, une plus grande stabilité du personnel (p. 196) 	<p>Au regard de l'adéquation formation/emploi :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobiliser les populations retirées du marché du travail, favoriser l'immigration ou entre mettre en place diverses politiques (ex : transport en région) visant à favoriser un retour de ces personnes sur la marché du travail. ▪ Adopter des stratégies ou des modèles de formation adaptés aux spécificités des régions. (p. 109) ▪ Se questionner sur les limites des études prévisionnelles de main-d'œuvre (p.109) <p>Au regard de la relation et de l'articulation formation/emploi :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Définir des orientations claires et concrètes afin d'ajuster le système d'éducation à la demande de formation de la main-d'œuvre</i> (p. 110) ▪ Réfléchir à de nouvelles articulations entre les milieux de travail et ceux de l'éducation. (p. 113) <p>Au regard de l'organisation du travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Promouvoir la formation et le développement d'une organisation qualifiante et formatrice de concert. (p. 111) <p>Au regard de l'articulation régional/national et régional/sectoriel :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Approfondir les moyens pris, ici et ailleurs pour assurer une plus grande marge d'action aux acteurs régionaux. (p. 111) ▪ Effectuer une analyse des actions permettant un meilleur arrimage entre les missions des niveaux régional et sectoriel (p. 112)
--	--

<p>Au regard de la planification de la formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Offrir aux entreprises des programmes de soutien afin de les assister dans la définition des besoins et des objectifs de formation, et dans la planification d'activités de formation pertinentes et réalistes. (p. 196) <p>Au regard des exigences administratives de la Loi 90 :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Simplifier les exigences administratives de façon à accélérer la complétion des divers documents afférents à la démarche de formation en entreprise dans le cadre de la Loi 90. (p. 196-197) <p>Questionnement au regard des objectifs de la formation en entreprise :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quels types de savoirs, génériques, transférables ou spécifiques, les systèmes de formation mis en œuvre dans le cadre de la Loi 90 visent-ils à fournir ? ▪ La formation en entreprise donne-t-elle lieu à une reconnaissance des compétences et favorise-t-elle le développement de la main-d'œuvre ? (p. 12) 	<p>Au regard du territoire comme milieu relationnel :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enquêter sur le passage des conseils régionaux de développement (CRD) aux conférences régionales des élus (CRÉ) Qu'est-ce que le passage à un conseil d'administration composé d'élus des municipalités et des MRC (maires et préfets) peut changer à la dynamique régionale en matière de formation ? ▪ Approfondir l'analyse des rôles et mandats des CRPMT (p.112) <p>Au regard de nouvelles expertises et de la mise en réseau des organisations</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Effectuer des études longitudinales pour approfondir l'analyse des structures d'actions collectives sur le territoire (cas de succès versus cas d'échec) (p. 112)
---	---