

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

**LA RECENSION DES ÉCRITS :
principaux mots – clés et résumés de textes**

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

Réalisé avec l'appui du Fonds national de formation de la main-d'œuvre

mars 2005

Note aux lectrices, aux lecteurs,

Les pages qui suivent offrent des informations supplémentaires sur la recension des écrits entourant «la formation qualification et transférable» dans le cadre du projet «*La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : recension des écrits, des pratiques et des enjeux*» déposé en décembre 2004 au Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.

La première partie du document présente une classification d'une centaine de titres sous les principaux mots-clés qui ont été utilisés durant le processus de recherche pour réaliser la recension des écrits. Ces titres comprennent plusieurs références déjà présentées dans la bibliographie du rapport de recherche et incluent d'autres ouvrages qui ont servi de base de discussion lors des rencontres de l'équipe de recherche.

Ces titres ont fait l'objet de résumés de lecture par les étudiants associés au projet. La deuxième partie du document propose la publication de ces résumés. Veuillez prendre note que certaines rubriques (cadre conceptuel, méthodologie, etc.) ne sont pas complétées pour les raisons suivantes : information non disponible, rubrique non pertinente, information que l'on retrouve dans une autre rubrique.

Bonne lecture !

L'équipe de recherche.

Mars 2005

TABLE DES MATIÈRES

1. PRINCIPAUX MOTS-CLÉS sur la formation qualifiante et transférable

▪ Compétences comportementales	1
▪ Compétences et connaissances	3
▪ Compétences et qualifications	5
▪ Demandes de formation	8
▪ Enjeux organisationnels	9
▪ Flexibilité	10
▪ Formation formelle, informelle et non formelle.....	13
▪ Formation générale et spécifique.....	14
▪ Formation qualifiante	19
▪ Formation transférable	20
▪ Gestion des et par les compétences	21
▪ Organisation qualifiante et apprenante	22
▪ Politiques et pratiques de formation (Québec / Autres pays)	24
▪ Politiques et pratiques de formation syndicales	25

2. RÉFÉRENCES sur la formation qualifiante et transférable ET RÉSUMÉS

Addison, J. T. Siebert W. S. Vocational Training and the European Community. Oxford Economic Papers. 1994; 46(4):696-724.	26
Alaluf, Matéo Université libre de Bruxelles. la qualification: de quoi parle-t-on / politiques partenariats, orientations.	30
Applebaum, S. G. et W. Reichart. How to measure an organization's learning ability: a learning orientation part I. Journal of Workplace Learning. 1997; 9(7):225.	33
Ballot, G. Taymaz E. Training policies and economic growth in an evolutionary world. Structural Change and Economic Dynamics. 2001; 12:311-329.	34
Barbier, J.-M. La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. Éducation Permanente (112):125-145.	36

<i>Barron, J. M. M. C. Berger et D. A. Black. How Well do we measure training? Journal of Labor Economics. 1997; 15(3):507-528.</i>	42
<i>Baudoin, J.-M. Helliet R. Mesnier P. M. et Ollagnier E. Les formations diplômantes dans l'entreprise: un nouveau rapport travail formation. Éducation Permanente(112):39-46</i>	43
<i>Bélanger, Paul Dominique Bouteiller Jean Charest et Alain Dunberry. La loi du 1% sur la formation de la main-d'oeuvre - Une avenue réaliste qui n'hypothèque pas l'avenir. 1994</i>	49
<i>Bellemare, Diane. Adoption de la loi 90: La culture des entreprise a-t-elle changé en matière de formation de la main-d'oeuvre? La Minute De L'Emploi. 2002.</i>	51
<i>Bellemare, Diane. Au-delà de la loi 90: un virage de société. 72-79.</i>	52
<i>Benabou, C. L'évaluation de l'effet de la formation sur la performance de l'entreprise. Dans Former Pour Performer:324-339.</i>	54
<i>Bérard, Éline et Jean-Michel Cousineau. La formation professionnelle de la main-d'oeuvre au Québec. 125-141.</i>	55
<i>Béret, P. et A. Dupray. La formation professionnelle continue: de l'accumulation de compétences à la validation de la perforamnce. Formation Emploi. 1998(63):61-8</i>	57
<i>Bernier, C. Frappier M. et Moisan K. Repenser l'offre de formation publique pour développer la formation de la main-d'oeuvre dans les PME du Québec. Centrale de l'enseignement du Québec (CSQ) et Centrale des syndicats nationaux (CSN); 2002.</i>	58
<i>Bernier, Colette. Mutations du travail et nouveau modèle de qualification/formation. Relations Industrielles. 1999; 54:51-79.</i>	64
<i>Bernier, Colette. Le travail en mutation. Éditions Saint-Martin 1990.</i>	69
<i>Bernier, Colette et Catherine Teiger-Cailloux. Informatisation et qualifaications du travail: et si tout n'était pas encore joué! Sociologie Et Sociétés. 1988; 20:111-123.</i>	73
<i>Bjornavold, Jens. Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel. Formation Professionnelle. 2000; 22:26-35</i>	76
<i>Bouteiller, Dominique. Formation de la main-d'oeuvre: plaidoyer en faveur d'une loi du 10%. 94-113.</i>	80
<i>Bouteiller, Dominique. « Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu » In Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise, (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal Éditions Gestion. 2000. 13-38.</i>	85

<i>Bricaud, M. Les situations de travail formatrices chez Bronze Acior SA. Éducation Permanente. 1992(112):53-59.</i>	89
<i>Cadin, Loïc et Jean-François Amadiou. « Les organisations qualifiantes : idéologie managériale et pratiques d'entreprise ». in Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise. (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion. 2000. p. 34-42</i>	94
<i>Campbell, C. P. Workforce requirements : the basis for relevant occupational training. Journal of European Industrial Training. 1997; 21(8):279-297.</i>	97
<i>Cavusgil, S. T. Calantone R. J. Zhao Y. Tacit knowledge transfer and firm innovation capability. Journal of Business and Industrial Marketing. 2003; 18(1):6-21.</i>	99
<i>Centre de référence des directeurs généraux et des cadres. Se développer au travail: Quelques applications de l'apprentissage dans l'action. 2003:9-16.</i>	102
<i>CEQ. Assurer l'accès des adultes à la formation continue. 1998.</i>	104
<i>CEREQ et Iris. Validation des qualifications professionnelles. Étude de faisabilité d'un dispositif. Rapport final. Décembre 2001.</i>	107
<i>Charest, J. La loi 90 produit-elle les résultats escomptés ? Quelques réflexions, six ans après son entrée en vigueur. La minute de l'emploi. Fonds De Solidarité FTQ. 2002.</i>	109
<i>Charest, Jean . Articulation institutionnelle et orientations du système de formation professionnelle au Québec. Relations Industrielles; 54(3):439-471.</i>	111
<i>Coker, Gillian J. Drury A. Goulding et E. Kerslake. Scottish/National Vocational Qualifications: views on the ground. Library Review. 1997; 46(7):500-508.</i>	116
<i>Colin, J.-F. Les dures leçons de l'expérience française en matière de formation obligatoire de la main-d'oeuvre. Dans Former Pour Performer:81-93.</i>	118
<i>Courtois, B. La formation en situation de travail: une formation expérientielle ambiguë. Éducation Permanente. 1992(112):95-105.</i>	123
<i>CSD. Commentaire de la CSD sur le Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. 2001.</i>	131
<i>CSN (Confédération des syndicats nationaux). Réussir le virage de la formation continue, une urgence pour le Québec. Commentaires présentés dans le cadre de la consultation sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. 2001.</i>	132
<i>Darr, E. Kurtzberg T. R. An Investigation of Partner Similarity Dimensions on Knowledge Transfer. Organizational Behavior and Human Decision Processes. 2000; 82(1):28-44.....</i>	137
<i>De Bruycker, J. La formation en France. Une responsabilité partagée . La Base. 2002(avril):9-10.</i>	141

<i>Dejoux, Cécile. Certifier les compétences, un enjeu stratégique.</i> <i>L'Expansion Management Review. 2002(juin):98-104.</i>	144
<i>Dejoux, Cécile. Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences.</i> <i>Recherche en démarrage. Laboratoire De Recherche RODIGE 0 CNRS - IAE.</i>	151
<i>Dekker, R. de Grip A. Heijke H. The effects of training and overeducation on career mobility</i> <i>in a segmented labour market. International Journal of Manpower. 2002; 23(2):106-125.</i>	159
<i>Dolton, P. J. et M. P. Kidd. Job changes, occupational mobility and human capital acquisition:</i> <i>an empirical analysis. Bulletin of Economic Research. 1998; 50(4):265-295.</i>	163
<i>Dubé, Annette et Daniel Mercure. Les nouveaux modèles de qualification fondés sur</i> <i>la flexibilité: Entre la professionnalisation et la taylorisation du travail. Relations</i> <i>Industrielles. 1999; 54(1):26-50.</i>	164
<i>Dubernet, A.-C. La formation professionnelle continue dans les très petites entreprises:</i> <i>du devoir à l'obligation. Travail Et Emploi. 1998(77):41-51.</i>	167
<i>Echiejile, I. Qualifications training: devising a strategic corporation policy. Industrial</i> <i>and Commercial Training. 1993; 25(4):10 p.</i>	174
<i>Elias, P. Job-Related Training, Trade Union Membership, and Labour Mobility :</i> <i>A Longitudinal Study. Oxford Economic Papers. 1994; 46(4):563-578.</i>	178
<i>Ellinger, A. D. A. E. Ellinger B. Yang et S. W. Howton. The relationship between</i> <i>the learning organization concept and firms' financial performance: an empirical</i> <i>assessment. Human Resource Development Quarterly. 2002; 13(1):5-21.</i>	181
<i>Epple, D. Argote L. Devadas R. Organizational learning curves : a method for investigating</i> <i>intra-plant transfer of knowledge acquired through learning by doing.</i> <i>Organisation Science. 1991; 2(1):58-70.</i>	182
<i>Feutrie, M et Verdier É. Entreprises et formations qualifiantes. Une construction inachevée.</i> <i>Sociologie Du Travail. 1993(4):469-492.</i>	185
<i>Feutrie, Michel. La certification concertée : une relation travail-formation en voie d'emergence ?</i> <i>Formation-Travail / Travail-Formation. 1991.</i>	191
<i>Fletcher, C. Continuing vocational training in Europe. European Business Review.</i> <i>1995; 95(1):16-23.</i>	194
<i>Fournet, Michel Bedin Véronique. L'ingénierie de formation entre traditionalisme et modernisme:</i> <i>Les nouvelles formes de formation continue vues par des dirigeants de PME-PMI. Formation</i> <i>Et Entreprise. 1998; 63:43-59.</i>	195
<i>Frazis, H. Gittleman M. Horrigan M. Joyce M. Results from the 1995 Survey of Employer</i> <i>Provided Training. Monthly Labor Review. 1998; 121(6):3-13.</i>	200

<i>Galambaud, B. La formation permanente: une grande idée entre folie des grandeurs et enfermement bureaucratique. Dans Former Pour Performer:212-216.</i>	203
<i>Garavan, T. N. Coolahan M. Career Mobility in organizations : implications for career development - Part 1. Journal of European Industrial Training. 1996; 20(4):30-40.</i>	206
<i>Garavan, T. N. et M. Coolahan. Career mobility within oragnizations: implications for career development - part 2 - a case study. Journal of European Industrial Training. 1996; 20(5):31-39.</i>	211
<i>Gaudet, C. Le rendement de l'investissement en formation. Effectif; 4 (1 (Janvier, février et mars).</i>	212
<i>Girard, A. La formation de moniteurs en milieu de travail et la reconnaissance professionnelle : le cas de l'industrie touristique au Québec, In B. Voyer, E. Ollivier (Dir.) Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail, Actes du Colloque présenté dans le cadre du 68e Congrès de l'ACFAS, à l'Université de Montréal. Montréal, Québec; 2002.</i>	218
<i>Gosselin, A. La formation obligatoire de la main-d'oeuvre: ses risques et ses possibilités. Gestion. 1996; 21(1).</i>	222
<i>Gouvernement du Québec. Chapitre 5 : À propos de la formation professionnelle et technique, Chapitre 6 : À propos de la formation continue; Les états généraux sur l'éducation : Exposé de la situation. Publications du gouvernement du Québec; 1996.</i>	223
<i>Gouvernement du Québec. Les états généraux sur l'éducation, Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation, section 2.4 et 2.6, p.23-26, p.35,39. Publications du gouvernement du Québec; 1996.</i>	227
<i>Granville, D. Developing logistics potential through people. Logistics Information Management. 1996; 9(1):39-44.</i>	230
<i>Green, F. A. Felstead K. Mayhew et A. Pack. The impact of training on labour mobility: individual and firm-level evidence from Britain. British Journal of Industrial Relations. 2000; 38(2):261-275.</i>	231
<i>Gril, E. En entreprise, une question de culture. Effectif (Numéro spécial, juin, juillet, août):22-24.</i>	233
<i>Grimand, Amaury et Isabelle Vandangeon-Derumez. L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle: vers une nouvelle conduite des processus de changement Éditions Eska; 1999</i>	237
<i>Grünewald, Uwe et J. H. Sorensen. Jobrotation, un nouveau concept de la relation formation-emploi, l'expérience de l'Allemagne et du Danemark. Revue Européenne (24):50-58.</i>	241

<i>Hart, P. E. et A. Shipman. Financing training in Britain. National Institute Economic Review. 1991; 136:77-85.</i>	244
<i>Heckman, J. What should be our human capital investment policy? Fiscal Studies. 1998; 19(2): 103-119.</i>	245
<i>Hodgson, D. UK Training Policy and the Role of TECs. International Journal of Manpower. 1993; 14(8):3-17.</i>	246
<i>Holden, L. Yves L. Does Strategic Training Policy Exist ? Some Evidence from Ten European Countries. Personnel Review. 1992; 21(1):12-23.</i>	248
<i>Horton, S. Introduction the competency movement: its origins and impact on the public sector. The International Journal of Public Sector Management. 2000; 13(4):306-318.</i>	252
<i>Jacobs, J. A. Lukens M. Useem M. Organizational, Job, and Individual Determinants of Workplace Training : Evidence from the National Organizations Survey. Social Science Quarterly. 1996; 77(1):159-176.</i>	261
<i>Kakabadse, N. Kakabadse A. Kouzmin A. Reviewing the knowledge management litterature : towards a taxonomy. Journal of Knowledge Management. 2003; 7(4):75-91.</i>	265
<i>Kakabadse, N. Kouzmin A. Kakabadse A. From Tacit Knowledge to Knowledge Management : Leveraging Invisible Assets. Knowledge and Process Management. 2001; 8(3):137-154....</i>	269
<i>Lacoste, M. Changement dans l'entreprise et collectifs informels d'apprentissage. Éducation Permanente. 1992(112):87-92.</i>	272
<i>Lafer, G. Sleight of Hand: The Political success and economic failure of job training policy in the United States. International Journal of Manpower. 1999; 29(3/4):139-150.</i>	276
<i>Lavoie, André. Changer le 1%? Québec a-t-il raison de modifier la loi obligeant les entreprises à justifier qu'elles consacrent 1% de leur masse salariale à la formation de la main-d'oeuvre? 2 décembre</i>	278
<i>Loewenstein, M. A. et J. R. Spletzer. Delayed formal on-the-job training. Industrial and Labor Relations Review. 1997; 51(1):82-99.</i>	280
<i>Loewensteing, M. A. et J. R. Spletzer. General and specific training: evidence and implications. The Journal of Human Resources. 1999; 34(4):710-733.....</i>	281
<i>Maré-Girault, Sandrine. L'organisation qualifiant. Mythes et réalité ; 20:53-65</i>	282
<i>Mark, A. Rottier V. Evaluating National Vocational Qualifications : a European View of the Experience of Mount Vernon Hospital. Health Manpower Management. 1995; 21(1):20-22.</i>	286
<i>Maroy, Christian Evolution du travail et des perceptions. Nouveaux enjeux des qualifications et stratégies de formation des entreprises: exemples du textile et de l'industrie graphique.</i>	288

Marquand, J. <i>Training policy and economic theory : A policy maker's perspective. International Journal of Manpower.</i> 1993; 14(2/3):59-72.	293
Méhaut, Philippe. <i>Nouveaux modèles productifs, nouvelles formations. Éducation Permanente.</i> 1996; 142:31-37.	295
Pate, J. G. Martin P. Beaumont et J. McGodrick. <i>Company-based lifelong learning: what's the pay-off for employers? Journal of European Industrial Training;</i> 24(2-3-4):149-157.	300
Per-Erik, E. <i>The many meanings of occupational competence and qualification. Journal of European Industrial Training.</i> 1997; 21(6/7):266.	301
Raelin, J. A. <i>A model of work-based learning. Organization Science.</i> 1997; 8(6):563-578.	304
Ricard, D. 2003. <i>La formation : si la tendance se maintient... ». Effectif, dossier Formation, juin -juillet-août, pp. 14-21</i>	306
Rodas, Maria-Dolorès. <i>Travail, compétences et alternance qualifiante. Éducation Permanente.</i> 1993(115):153-156.	310
Ruedin, Yvonne-Marie. <i>Dépassons les querelles de mots!</i>	313
Santelmann, Paul. <i>Qualification ou compétences en finir avec la notion d'emplois non qualifiés. Systèmes d'emploi et mutations du travail (3^{ème} partie).</i> 2002.	317
Santelmann, Paul. <i>Qualification ou compétences en finir avec la notion d'emplois non-qualifiés. Des «non-qualifiés» compétents ? Les défis de la professionnalisation (4^{ème} partie) 171-236.</i> 2002.	324
Santelmann, Paul. <i>Qualification ou compétences en finir avec la notion d'emplois non-qualifiés. Division et dépréciation du travail (2^{ème} partie).</i> 59-104. 2002.	333
Santelmann, Paul. <i>Qualifications ou comptéences en finir avec la notion d'emplois non-qualifiés 1ère partie. Éditions Liaisons;</i> 2002.	336
Sarnin, P. <i>La formation professionnelle continue dans les PME européennes: enjeux et problématiques à travers quatre études de cas. Revue Internationale P.M.E.</i> 1998; 11(2-3):127-159.	341
Seguin, B. et D. Vérot. <i>Un dispositif de formation qualifiante. Actualité de la Formation Permanente.</i> 1993(127):51-56.	347
Serre, P. et R. Wittorski. <i>Changements individuels, collectifs et organisationnels par un dispositif de formation intégrée. Éducation Permanente.</i> 1992(112):47-52.	353
Smart, A. Maull R. S. Radnor Z. J. Housel T. J. <i>An Approach for identifying value in business processes. Journal of Knowledge Management.</i> 2003; 7(4):49-61.	356

Smith, A. et P. J. Dowling. <i>Analyzing Firm Training: Five Propositions for Future Research. Human Resource Development Quarterly. 2001; 12(2):147-167.</i>	359
Smith, P. J. I. Robertson et L. Wakefield. <i>Developing preparedness for flexible delivery of training in enterprises. Journal of Workplace Learning. 2002; 14(6):222-232.</i>	367
Soyer, J. <i>L'approche par les compétences et la gestion de l'emploi. 2003:413-439.</i>	368
Stevens, Margaret. <i>A theoretical model of on-the-job training with imperfect competition. Oxford Economic Papers. 1994; 46(4):537-562.</i>	372
Stroobants, Marcelle Institut de sociologie de l'Université de Bruxelles. <i>Qualifications ou compétences ? Des standards à géométrie variable: évolution du travail et des perceptions(P225-236).</i>	373
Szulanski, G. <i>Exploring internal stickiness : impediments to the transfer of best practice within the firm. Strategic Management Journal. 1996; 17:27-43.</i>	376
Tikly, L. <i>The African Renaissance, NEPAD and skills formation : An identification of key policy tensions. International Journal of Educational Development 2003; 23:543-564.</i>	379
Toupin, L. <i>Un transfert nommé désir. Dans Former Pour Performer. 1993:284-296.</i>	381
Veneau, Patrick A. M. Charraud et Elsa Personnaz. <i>Les certificats de qualification Professionnelle concurrent-ils les diplômes? Formation Emploi. 1999(65):5-21</i>	382
Venne, Michel. . « Charest tue une bonne loi ». <i>Le Devoir, lundi 20 octobre 2003, p. A7</i>	385
Verdier, Éric. <i>Les leçons de formations qualifiantes en entreprise. In Levesque Et Al. 1993.</i>	387
Williams, Steve. <i>Policy failure in vocational education and training: the introduction of National Vocational Qualifications (1986-1990). Education and Training. 1999; 41(4-5):216-226.</i>	388
Yahya, S. Goh W-K. <i>Managing human resources toward achieving knowledge management. Journal of Knowledge Management. 2002; 6(5):457-469.</i>	390
Zarifian, Philippe. <i>Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. Éducation Permanente. 1992(112):15-22.</i>	394

1. PRINCIPAUX MOTS-CLÉS SUR LA FORMATION QUALIFIANTE ET TRANSFÉRABLE

COMPÉTENCES COMPORTEMENTALES

- Baudoin, J.-M. Helliet R. Mesnier P. M. et Ollagnier E. «Les formations diplômantes dans l'entreprise: un nouveau rapport travail – formation». *Éducation Permanente* (112):39-46.
- Bernier, Colette. «Mutations du travail et nouveau modèle de qualification/formation». *Relations Industrielles*. 1999; 54:51-79.
- Bernier, Colette et Catherine Teiger-Cailloux. «Informatisation et qualification du travail: et si tout n'était pas encore joué!» *Sociologie Et Sociétés*. 1988; 20:111-123.
- Cadin, Loïc et Jean-François Amadiou. « Les organisations qualifiantes : idéologies managériales et pratiques d'entreprise ». in *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*. (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion. 2000. p. 34-42.
- Centre de référence des directeurs généraux et des cadres. *Se développer au travail: Quelques applications de l'apprentissage dans l'action*. 2003:9-16.
- CEREQ et Iris. *Validation des qualifications professionnelles. Étude de faisabilité d'un dispositif*. Rapport final. Décembre 2001.
- Courtois, B. «La formation en situation de travail: une formation expérientielle ambiguë». *Éducation Permanente*. 1992(112):95-105.
- Dejoux, Cécile. «Certifier les compétences, un enjeu stratégique». *Expansion Management Review*. 2002 (juin):98- 104.
- Dejoux, Cécile. *Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences*. Recherche en démarrage. Laboratoire De Recherche RODIGE 0 CNRS - IAE.
- Dubernet, A.-C. «La formation professionnelle continue dans les très petites entreprises: du devoir à l'obligation». *Travail et Emploi*. 1998 (77):41-51.
- Gril, E. «En entreprise, une question de culture». *Effectif* (Numéro spécial, juin, juillet, août):22-24.
- Horton, S. «Introduction the competency movement: its origins and impact on the public sector». *The International Journal of Public Sector Management*. 2000; 13(4):306-318.
- Lacoste, M. «Changement dans l'entreprise et collectifs informels d'apprentissage». *Éducation Permanente*. 1992(112):87-92.
- Maré-Girault, Sandrine. «L'organisation qualifiante». *Mythes et réalités*. 20:53-65.

- Méhaut, Philippe. «Nouveaux modèles productifs, nouvelles formations». *Éducation Permanente*. 1996; 142:31-37.
- Rodas, Maria-Dolorès. «Travail, compétences et alternance qualifiante». *Éducation Permanente*. 1993(115):153-156.
- Ruedin, Yvonne-Marie. *Dépassons les querelles de mots!*
- Santelmann, Paul. *Qualification ou compétences en finir avec la notion d'emplois non-qualifié.s* «Des «non-qualifiés» compétents ? Les défis de la professionnalisation» (4^{ème} partie) 171-236. 2002.
- Sarnin, P. «La formation professionnelle continue dans les PME européennes: enjeux et problématiques à travers quatre études de cas». *Revue Internationale P.M.E.* 1998; 11(2-3):127-159.
- Seguin, B. et D. Vérot. «Un dispositif de formation qualifiante». *Actualité De La Formation Permanente*. 1993(127):51-56.
- Serre, P. et R. Wittorski. «Changements individuels, collectifs et organisationnels par un dispositif de formation intégrée». *Éducation Permanente*. 1992(112):47-52.
- Smith, A. et P. J. Dowling. «Analyzing Firm Training: Five Propositions for Future Research». *Human Resource Development Quarterly*. 2001; 12(2):147-167.
- Soyer. J. «L'approche par les compétences et la gestion de l'emploi». 2003:413-439.
- Stroobants, Marcelle, Institut de sociologie de l'Université de Bruxelles. *Qualifications ou compétences? des standards à géométrie variable: evolution du travail et des perceptions* (P225-236).

COMPÉTENCES ET CONNAISSANCES

- Baudoin, J.-M. Helliét R. Mesnier P. M. et Ollagnier E. «Les formations diplômantes dans l'entreprise: un nouveau rapport travail – formation». *Éducation Permanente* (112):39-46.
- Bernier, Colette. «Mutations du travail et nouveau modèle de qualification/formation». *Relations Industrielles*. 1999; 54:51-79.
- Bernier, Colette et Catherine Teiger-Cailloux. «Informatisation et qualifications du travail: et si tout n'était pas encore joué!». *Sociologie Et Sociétés*. 1988; 20:111-123.
- Cadin, Loïc et Jean-François Amadiéu. « Les organisations qualifiantes : idéologies managériales et pratiques d'entreprise ». in *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*. (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion. 2000. p. 34-42.
- Courtois, B. «La formation en situation de travail: une formation expérientielle ambiguë». *Éducation Permanente*. 1992(112):95-105.
- Dejoux, Cécile. *Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences*. Recherche en démarrage. Laboratoire De Recherche RODIGE 0 CNRS - IAE.
- Dubernet, A.-C. «La formation professionnelle continue dans les très petites entreprises: du devoir à l'obligation». *Travail Et Emploi*. 1998(77):41-51.
- Gril, E. «En entreprise, une question de culture». *Effectif* (Numéro spécial, juin, juillet, août):22-24.
- Lacoste, M. «Changement dans l'entreprise et collectifs informels d'apprentissage». *Éducation Permanente*. 1992(112):87-92.
- Maré-Girault, Sandrine. «L'organisation qualifiante». *Mythes et réalités.*; 20:53-65.
- Méhaut, Philippe. «Nouveaux modèles productifs, nouvelles formations». *Éducation Permanente*. 1996; 142:31-37.
- Rodas, Maria-Dolorès. «Travail, compétences et alternance qualifiante». *Éducation Permanente*. 1993(115):153-156.
- Ruedin, Yvonne-Marie. *Dépassons les querelles de mots!*
- Santelmann, Paul. *Qualification ou compétences en finir avec la notion d'emplois non-qualifiés*. «Des «non-qualifiés» compétents ? Les défis de la professionnalisation» (4^{ème} partie) 171-236. 2002.
- Santelmann, Paul. *Qualifications ou comptéences en finir avec la notion d'emplois non-qualifiés*, 1ère partie. Éditions Liaisons; 2002.
- Soyer, J. «L'approche par les compétences et la gestion de l'emploi». 2003:413-439.

Stroobants, Marcelle Institut de sociologie de l'Université de Bruxelles. *Qualifications ou compétences? des standards à géométrie variable: evolution du travail et des perceptions* (P225-236).

Toupin, L. «Un transfert nommé désir». In *Former Pour Performer*. 1993:284-296.

COMPÉTENCES ET QUALIFICATIONS

- Alaluf, Matéo. 1993. « La Qualification : de quoi parle-t-on? ». In *Formation-travail, Travail-formation*, (sous la dir. de) J.-L Lévesque, J. Fernandez et M. Chaput, Éditions du CRP
- Barbier, J.-M. «La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail». *Éducation Permanente* (112):125-145.
- Baudoin, J.-M. Helliet R. Mesnier P. M. et Ollagnier E. «Les formations diplômantes dans l'entreprise: un nouveau rapport travail – formation». *Éducation Permanente* (112):39-46.
- Bernier, C. Frappier M. et Moisan K. *Repenser l'offre de formation publique pour développer la formation de la main-d'oeuvre dans les PME du Québec*. Centrale de l'enseignement du Québec (CSQ) et Centrale des syndicats nationaux (CSN); 2002.
- Bernier, Colette. «Mutations du travail et nouveau modèle de qualification/formation». *Relations Industrielles*. 1999; 54:51-79.
- Bernier, Colette et Catherine Teiger-Cailloux. «Informatisation et qualifaications du travail: et si tout n'était pas encore joué!» *Sociologie Et Sociétés*. 1988; 20:111-123.
- Bouteiller, Dominique. «Formation de la main-d'oeuvre: plaidoyer en faveur d'une loi du 10%». 94-113.
- Bouteiller, Dominique. « Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu ». In *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*, (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion. 2000.
- Bricaud, M. «Les situations de travail formatrices chez Bronze Acior SA». *Éducation Permanente*. 1992(112):53-59.
- Cadin, Loïc et Jean-François Amadieu. « Les organisations qualifiantes : idéologies managériales et pratiques d'entreprise ». in *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*. (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion. 2000. p. 34-42.
- CEREQ ET IRIS. *Validation des qualifications professionnelles. Étude de faisabilité d'un dispositif*. Rapport final. Décembre 2001
- Coker, Gillian J. Drury A. Goulding et E. Kerslake. «Scottish/National Vocational Qualifications: views on the ground». *Library Review*. 1997; 46(7):500-508.
- Courtois, B. «La formation en situation de travail: une formation expérientielle ambiguë». *Éducation Permanente*. 1992(112):95-105.
- CSN (Confédération des syndicats nationaux). *Réussir le virage de la formation continue, une urgence pour le Québec. Commentaires présentés dans le cadre de la consultation sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. 2001.

- De Bruycker, J. «La formation en France. Une responsabilité partagée». *La Base*. 2002(avril):9-10.
- Dejoux, Cécile.« Certifier les compétences, un enjeu stratégique». *L'Expansion Management Review*. 2002(juin):98-104.
- Dejoux, Cécile . *Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences*. Recherche en démarrage. Laboratoire De Recherche RODIGE 0 CNRS - IAE.
- Dubé, Annette et Daniel Mercure. «Les nouveaux modèles de qualification fondés sur la flexibilité: Entre la professionnalisation et la taylorisation du travail». *Relations Industrielles*. 1999; 54(1):26-50.
- Ricard, D. 2003. La formation : si la tendance se maintient... ». *Effectif*, dossier Formation, juin-juillet-août, pp. 14-21
- Feutrie, M et Verdier É. «Entreprises et formations qualifiantes. Une construction inachevée». *Sociologie Du Travail*. 1993(4):469-492.
- Girard, A. «La formation de moniteurs en milieu de travail et la reconnaissance professionnelle : le cas de l'industrie touristique au Québec», In B. Voyer, E. Ollivier (Dir.) *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*, Actes du Colloque présenté dans le cadre du 68e Congrès de l'ACFAS, à l'Université de Montréal. Montréal, Québec; 2002.
- Gouvernement du Québec. Les états généraux sur l'éducation, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation, section 2.4 et 2.6, p.23-26, p.35,39. Publications du gouvernement du Québec; 1996.
- Gril, E. «En entreprise, une question de culture». *Effectif* (Numéro spécial, juin, juillet, août):22-24.
- Grünewald, Uwe et J. H. Sorensen. «Jobrotation, un nouveau concept de la relation formation-emploi, l'expérience de l'Allemagne et du Danemark». *Revue Européenne* (24):50-58.
- Horton, S. «Introduction the competency movement: its origins and impact on the public sector». *The International Journal of Public Sector Management*. 2000; 13(4):306-318.
- Lacoste, M. «Changement dans l'entreprise et collectifs informels d'apprentissage». *Éducation Permanente*. 1992(112):87-92.
- Maré-Girault, Sandrine. «L'organisation qualifiante». *Mythes et réalités*; 20:53-65.
- Mark, A. Rottier V. «Evaluating National Vocational Qualifications : a European View of the Experience of Mount Vernon Hospital». *Health Manpower Management*. 1995; 21(1):20-22.
- Maroy, Christian *Evolution du travail et des perceptions. Nouveaux enjeux des qualifications et stratégies de formation des entreprises: exemples du textile et de l'industrie graphique*.
- Méhaut, Philippe. «Nouveaux modèles productifs, nouvelles formations». *Éducation Permanente* . 1996; 142:31-37.
- Per-Erik, E. «The many meanings of occupational competence and qualification». *Journal of European Industrial Training*. 1997; 21(6/7):266.

- Rodas, Maria-Dolorès. «Travail, compétences et alternance qualifiante». *Éducation Permanente*. 1993(115):153-156.
- Ruedin, Yvonne-Marie. *Dépassons les querelles de mots!*
- Santelmann, Paul. *Qualification ou compétences en finir avec la notion d'emploi non qualifiés* «Systèmes d'emploi et mutations du travail» (3^{ème} partie). 2002.
- Santelmann, Paul. *Qualification ou compétences en finir avec la notion d'emplois non-qualifiés*. «Des «non-qualifiés» compétents ? Les défis de la professionnalisation» (4^{ème} partie) 171-236. 2002.
- Santelmann, Paul. *Qualification ou compétences en finir avec la notion d'emplois non-qualifiés*. «Division et dépréciation du travail» (2^{ème} partie). 59-104. 2002.
- Santelmann, Paul . *Qualifications ou comptéences en finir avec la notion d'emplois non-qualifiés* 1ère partie. Éditions Liaisons; 2002.
- Sarnin, P. «La formation professionnelle continue dans les PME européennes: enjeux et problématiques à travers quatre études de cas». *Revue Internationale P.M.E.* 1998; 11(2-3):127-159.
- Smith, A. et P. J. Dowling. «Analyzing Firm Training: Five Propositions for Future Research». *Human Resource Development Quarterly*. 2001; 12(2):147-167.
- Soyer, J. «L'approche par les compétences et la gestion de l'emploi». 2003:413-439.
- Stroobants, Marcelle . Institut de sociologie de l'Université de Bruxelles. *Qualifications ou compétences? des standards à géométrie variable: evolution du travail et des perceptions* (P225-236).
- Tikly, L. «The African Renaissance, NEPAD and skills formation : An identification of key policy tensions. International». *Journal of Educational Development*. 2003; 23:543-564.
- Toupin, L. «Un transfert nommé désir». *Dans Former Pour Performer*. 1993:284-296.
- Veneau, Patrick A. M. Charraud et Elsa Personnaz. «Les certificats de qualification professionnelle concurrencent-ils les diplômes?» *Formation Emploi*. 1999(65):5-21.
- Williams, Steve. «Policy failure in vocational education and training: the introduction of National Vocational Qualifications (1986-1990)». *Education and Training*. 1999; 41(4-5):216-226.
- Zarifian, Philippe. «Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante». *Éducation Permanente*. 1992(112):15-22.

DEMANDES DE FORMATION

- Barbier, J.-M. «La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail». *Éducation Permanente*(112):125-145.
- Baudoin, J.-M. Helliet R. Mesnier P. M. et Ollagnier E. «Les formations diplômantes dans l'entreprise: un nouveau rapport travail – formation». *Éducation Permanente* (112):39-46.
- Bernier, C. Frappier M. et Moisan K. *Repenser l'offre de formation publique pour développer la formation de la main-d'oeuvre dans les PME du Québec*. Centrale de l'enseignement du Québec (CSQ) et Centrale des syndicats nationaux (CSN); 2002.
- Campbell, C. P. «Workforce requirements : the basis for relevant occupational training». *Journal of European Industrial Training*. 1997; 21(8):279-297.
- Colin, J.-F. «Les dures leçons de l'expérience française en matière de formation obligatoire de la main-d'œuvre». In *Former Pour Performer*:81-93.
- Dubé, Annette et Daniel Mercure. «Les nouveaux modèles de qualification fondés sur la flexibilité: Entre la professionnalisation et la taylorisation du travail». *Relations Industrielles*. 1999; 54(1):26-50.
- Feutrie, M et Verdier É. «Entreprises et formations qualifiantes. Une construction inachevée». *Sociologie Du Travail*. 1993(4):469-492.
- Feutrie, Michel. *La certification concertée : une relation travail-formation en voie d'urgence? Formation-Travail / Travail-Formation*. 1991.
- Maroy, Christian *Evolution du travail et des perceptions. Nouveaux enjeux des qualifications et stratégies de formation des entreprises: exemples du textiles et de l'industrie graphique*.
- Santelmann, Paul. *Qualification ou compétences en finir avec la notion d'emplois non-qualifiés*. «Des «non-qualifiés» compétents ? Les défis de la professionnalisation »(4^{ème} partie) 171-236. 2002.
- Zarifian, Philippe. «Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante». *Éducation Permanente*. 1992(112):15-22.

ENJEUX ORGANISATIONNELS

- Bernier, C. Frappier M. et Moisan K. *Repenser l'offre de formation publique pour développer la formation de la main-d'oeuvre dans les PME du Québec*. Centrale de l'enseignement du Québec (CSQ) et Centrale des syndicats nationaux (CSN); 2002.
- Dejoux, Cécile. «Certifier les compétences, un enjeu stratégique». *L'Expansion Management Review*. 2002(juin):98-104.
- Dejoux, Cécile. *Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences*. Recherche en démarrage. Laboratoire De Recherche RODIGE 0 CNRS - IAE.
- Feutrie, M et Verdier É. «Entreprises et formations qualifiantes. Une construction inachevée». *Sociologie Du Travail*. 1993(4):469-492.
- Maroy, Christian. *Evolution du travail et des perceptions. Nouveaux enjeux des qualifications et stratégies de formation des entreprises: exemples du textiles et de l'industrie graphique*.
- Sarnin, P. «La formation professionnelle continue dans les PME européennes: enjeux et problématiques à travers quatre études de cas». *Revue Internationale P.M.E.* 1998; 11(2-3):127-159.

FLEXIBILITÉ

- Barbier, J.-M. «La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail». *Éducation Permanente*(112):125-145.
- Bernier, C. Frappier M. et Moisan K. *Repenser l'offre de formation publique pour développer la formation de la main-d'oeuvre dans les PME du Québec*. Centrale de l'enseignement du Québec (CSQ) et Centrale des syndicats nationaux (CSN); 2002.
- Bernier, Colette. «Mutations du travail et nouveau modèle de qualification/formation». *Relations Industrielles*. 1999; 54:51-79.
- Bricaud, M. «Les situations de travail formatrices chez Bronze Acior SA». *Éducation Permanente*. 1992(112):53-59.
- Cadin, Loïc et Jean-François Amadiou. « Les organisations qualifiantes : idéologies managériales et pratiques d'entreprise ». in *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*. (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion. 2000. p. 34-42.
- Cavusgil, S. T. «Calantone R. J. Zhao Y. Tacit knowledge transfer and firm innovation capability». *Journal of Business and Industrial Marketing*. 2003; 18(1):6-21.
- CEREQ et Iris. *Validation des qualifications professionnelles. Étude de faisabilité d'un dispositif*. Rapport final. Décembre 2001.
- Charest, J. *La loi 90 produit-elle les résultats escomptés ? Quelques réflexions, six ans après son entrée en vigueur. La minute de l'emploi*. Fonds De Solidarité FTQ. 2002.
- Courtois, B. «La formation en situation de travail: une formation expérientielle ambiguë». *Éducation Permanente*. 1992(112):95-105.
- CSN (Confédération des syndicats nationaux). *Réussir le virage de la formation continue, une urgence pour le Québec. Commentaires présentés dans le cadre de la consultation sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. 2001.
- Darr, E. Kurtzberg T. R. «An Investigation of Partner Similarity Dimensions on Knowledge Transfer». *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 2000; 82(1):28-44.
- Dejoux, Cécile. «Certifier les compétences, un enjeu stratégique». *L'Expansion Management Review*. 2002(juin):98-104.
- Dekker, R. de Grip A. Heijke H. «The effects of training and overeducation on career mobility in a segmented labour market». *International Journal of Manpower*. 2002; 23(2):106-125.
- Dolton, P. J. et M. P. Kidd. «Job changes, occupational mobility and human capital acquisition: an empirical analysis». *Bulletin of Economic Research*. 1998; 50(4):265-295.

- Dubé, Annette et Daniel Mercure. «Les nouveaux modèles de qualification fondés sur la flexibilité: Entre la professionnalisation et la taylorisation du travail». *Relations Industrielles*. 1999; 54(1):26-50.
- Echiejile, I. «Qualifications training: devising a strategic corporation policy». *Industrial and Commercial Training*. 1993; 25(4):10 p.
- Elias, P. «Job-Related Training, Trade Union Membership, and Labour Mobility : A Longitudinal Study». *Oxford Economic Papers*. 1994; 46(4):563-578.
- Epple, D. Argote L. Devadas R. «Organizational learning curves : a method for investigating intra-plant transfer of knowledge acquired through learning by doing». *Organisation Science*. 1991; 2(1):58-70.
- Garavan, T. N. Coolahan M. «Career Mobility in organizations : implications for career development - Part 1.» *Journal of European Industrial Training*. 1996; 20(4):30-40.
- Garavan, T. N. et M. Coolahan. «Career mobility within organizations: implications for career development, a case study » part 2. *Journal of European Industrial Training*. 1996; 20(5):31-39.
- Girard, A. «La formation de moniteurs en milieu de travail et la reconnaissance professionnelle : le cas de l'industrie touristique au Québec», In B. Voyer, E. Ollivier (Dir.) *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*, Actes du Colloque présenté dans le cadre du 68^e Congrès de l'ACFAS, à l'Université de Montréal. Montréal, Québec; 2002.
- Green, F. A. Felstead K. Mayhew et A. Pack. «The impact of training on labour mobility: individual and firm-level evidence from Britain». *British Journal of Industrial Relations*. 2000; 38(2):261-275.
- Grünewald, Uwe et J. H. Sorensen. «Jobrotation, un nouveau concept de la relation formation-emploi, l'expérience de l'Allemagne et du Danemark». *Revue Européenne*(24):50-58.
- Horton, S. «Introduction the competency movement: its origins and impact on the public sector». *The International Journal of Public Sector Management*. 2000; 13(4):306-318.
- Lacoste, M. «Changement dans l'entreprise et collectifs informels d'apprentissage». *Éducation Permanente*. 1992(112):87-92.
- Loewensteing, M. A. et J. R. Spletzer. «General and specific training: evidence and implications». *The Journal of Human Resources*. 1999; 34(4):710-733.
- Rodas, Maria-Dolorès. «Travail, compétences et alternance qualifiante». *Éducation Permanente*. 1993(115):153-156.
- Santelmann, Paul. *Qualification ou compétences en finir avec la notion d'emploi non qualifiés*. «Systèmes d'emploi et mutations du travail» (3^{ème} partie). 2002.

- Santelmann, Paul. *Qualification ou compétences en finir avec la notion d'emplois non-qualifiés*.s «Des «non-qualifiés» compétents ? Les défis de la professionnalisation» (4^{ème} partie) 171-236. 2002.
- Sarnin, P. «La formation professionnelle continue dans les PME européennes: enjeux et problématiques à travers quatre études de cas». *Revue Internationale P.M.E.* 1998; 11(2-3):127-159.
- Seguin, B. et D. Vérot. «Un dispositif de formation qualifiante». *Actualité De La Formation Permanente.* 1993(127):51-56.
- Soyer. J. «L'approche par les compétences et la gestion de l'emploi». 2003:413-439.
- Szulanski, G. «Exploring internal stickiness : impediments to the transfer of best practice within the firm». *Strategic Management Journal.* 1996; 17:27-43.

- Barbier, J.-M. «La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail». *Éducation Permanente*(112):125-145.
- Bjornavold, Jens. «Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel». *Formation Professionnelle* . 2000; 22:26-35.
- Dubernet, A.-C. «La formation professionnelle continue dans les très petites entreprises: du devoir à l'obligation». *Travail Et Emploi*. 1998(77):41-51.
- Echiejile, I. «Qualifications training: devising a strategic corporation policy». *Industrial and Commercial Training*. 1993; 25(4):10 p.
- Frazis, H. Gittleman M. Horrigan M. Joyce M. «Results from the 1995 Survey of Employer Provided Training». *Monthly Labor Review*. 1998; 121(6):3-13.
- Horton, S. «Introduction the competency movement: its origins and impact on the public sector». *The International Journal of Public Sector Management*. 2000; 13(4):306-318.
- Lacoste, M. «Changement dans l'entreprise et collectifs informels d'apprentissage». *Éducation Permanente*. 1992(112):87-92.
- Maroy, Christian. *Evolution du travail et des perceptions. Nouveaux enjeux des qualifications et stratégies de formation des entreprises: exemples du textiles et de l'industrie graphique*.
- Seguin, B. et D. Vérot. «Un dispositif de formation qualifiante». *Actualité De La Formation Permanente*. 1993(127):51-56.
- Smith, A. et P. J. Dowling. «Analyzing Firm Training: Five Propositions for Future Research». *Human Resource Development Quarterly* . 2001; 12(2):147-167.

FORMATION GÉNÉRALE ET SPÉCIFIQUE

- Addison, J. T. Siebert W. S. «Vocational Training and the European Community». *Oxford Economic Papers*. 1994; 46(4):696-724.
- Alaluf, Matéo. 1993. « La Qualification : de quoi parle-t-on? ». In *Formation-travail, Travail-formation*, (sous la dir. de) J.-L Lévesque, J. Fernandez et M. Chaput, Éditions du CRP
- Applebaum, S. G. et W. Reichart. «How to measure an organization's learning ability: a learning orientation part I». *Journal of Workplace Learning*. 1997; 9(7):225.
- Barbier, J.-M. «La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail». *Éducation Permanente*(112):125-145.
- Barron, J. M. M. C. Berger et D. A. Black. «How Well do we measure training?» *Journal of Labor Economics*. 1997; 15(3):507-528.
- Baudoin, J.-M. Helliet R. Mesnier P. M. et Ollagnier E. «Les formations diplômantes dans l'entreprise: un nouveau rapport travail – formation». *Éducation Permanente* (112):39-46.
- Bélangier, Paul Dominique Bouteiller Jean Charest et Alain Dunberry. *La loi du 1% sur la formation de la main-d'oeuvre - Une avenue réaliste qui n'hypothèque pas l'avenir*. 1912.
- Bellemare, Diane. «Adoption de la loi 90: La culture des entreprise a-t-elle changé en matière de formation de la main-d'oeuvre?» *La Minute De L'Emploi*. 2002.
- Bellemare, Diane. «Au-delà de la loi 90: un virage de société». 72-79.
- Benabou, C. «L'évaluation de l'effet de la formation sur la performance de l'entreprise». In *Former Pour Performer*:324-339.
- Bérard, Éline et Jean-Michel Cousineau. *La formation professionnelle de la main-d'oeuvre au Québec*. 125-141.
- Béret, P. et A. Dupray. «La formation professionnelle continue: de l'accumulation de compétences à la validation de la performamnce». *Formation Emploi*. 1998(63):61-80.
- Bernier, Colette. «Mutations du travail et nouveau modèle de qualification/formation». *Relations Industrielles*. 1999; 54:51-79.
- Bjornavold, Jens. «Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel». *Formation Professionnelle*. 2000; 22:26-35.
- Bouteiller, Dominique. «Formation de la main-d'oeuvre: plaidoyer en faveur d'une loi du 10%». 94-113.
- Bouteiller, Dominique. « Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu ». In *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*, (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion. 2000.

- Bricaud, M. «Les situations de travail formatrices chez Bronze Acior SA». *Éducation Permanente*. 1992(112):53-59.
- Cadin, Loïc et Jean-François Amadiou. « Les organisations qualifiantes : idéologies managériales et pratiques d'entreprise ». in *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*. (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion. 2000. p. 34-42.
- Campbell, C. P. «Workforce requirements : the basis for relevant occupational training». *Journal of European Industrial Training*. 1997; 21(8):279-297.
- CEQ. *Assurer l'accès des adultes à la formation continue*. 1998.
- CEREQ et Iris. *Validation des qualifications professionnelles. Étude de faisabilité d'un dispositif*. Rapport final. Décembre 2001.
- Charest, J. «La loi 90 produit-elle les résultats escomptés ? Quelques réflexions, six ans après son entrée en vigueur». *La minute de l'emploi*. Fonds De Solidarité FTQ. 2002.
- Coker, Gillian J. Drury A. Goulding et E. Kerslake. «Scottish/National Vocational Qualifications: views on the ground». *Library Review*. 1997; 46(7):500-508.
- Courtois, B. «La formation en situation de travail: une formation expérientielle ambiguë». *Éducation Permanente*. 1992(112):95-105.
- CSD. *Commentaire de la CSD sur le Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. 2001.
- CSN (Confédération des syndicats nationaux). *Réussir le virage de la formation continue, une urgence pour le Québec. Commentaires présentés dans le cadre de la consultation sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. 2001.
- Darr, E. Kurtzberg T. R. «An Investigation of Partner Similarity Dimensions on Knowledge Transfer». *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 2000; 82(1):28-44.
- Dekker, R. de Grip A. Heijke H. «The effects of training and overeducation on career mobility in a segmented labour market». *International Journal of Manpower*. 2002; 23(2):106-125.
- Dolton, P. J. et M. P. Kidd. «Job changes, occupational mobility and human capital acquisition: an empirical analysis». *Bulletin of Economic Research*. 1998; 50(4):265-295.
- Dubernet, A.-C. La formation professionnelle continue dans les très petites entreprises: du devoir à l'obligation. *Travail Et Emploi*. 1998(77):41-51.
- Echiejile, I. «Qualifications training: devising a strategic corporation policy». *Industrial and Commercial Training*. 1993; 25(4):10 p.
- Elias, P. «Job-related training, trade union membership, and labour mobility: a longitudinal study». *Oxford Economic Papers*. 1994; 46:563-578.

- Ellinger, A. D. A. E. «Ellinger B. Yang et S. W. Howton. The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: an empirical assessment». *Human Resource Development Quarterly*. 2002; 13(1):5-21.
- Feutrie, Michel. *La certification concertée : une relation travail-formation en voie d'urgence ? Formation-Travail / Travail-Formation*. 1991.
- Fletcher, C. «Continuing vocational training in Europe». *European Business Review*. 1995; 95(1):16-23.
- Fournet, Michel Bedin Véronique. «L'ingénierie de formation entre traditionalisme et modernisme: Les nouvelles formes de formation continue vues par des dirigeants de PME-PMI». *Formation Et Entreprise*. 1998; 63:43-59.
- Frazis, H. Gittleman M. Horrigan M. Joyce M. «Results from the 1995 Survey of Employer Provided Training». *Monthly Labor Review*. 1998; 121(6):3-13.
- Galambaud, B. «La formation permanente: une grande idée entre folie des grandeurs et enfermement bureaucratique». IN *Former Pour Performer*:212-216.
- Gaudet, C. «Le rendement de l'investissement en formation». *Effectif*; 4(1 (Janvier, février et mars)).
- Girard, A. «La formation de moniteurs en milieu de travail et la reconnaissance professionnelle : le cas de l'industrie touristique au Québec», In B. Voyer, E. Ollivier (Dir.) *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*, Actes du Colloque présenté dans le cadre du 68e Congrès de l'ACFAS, à l'Université de Montréal. Montréal, Québec; 2002.
- Gosselin, A. «La formation obligatoire de la main-d'oeuvre: ses risques et ses possibilités». *Gestion*. 1996; 21(1).
- Gouvernement du Québec. Chapitre 5 : *À propos de la formation professionnelle et technique*, Chapitre 6 : *À propos de la formation continue*; Les états généraux sur l'éducation : Exposé de la situation. Publications du gouvernement du Québec; 1996.
- Gouvernement du Québec. Les états généraux sur l'éducation, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation, section 2.4 et 2.6, p.23-26, p.35,39. Publications du gouvernement du Québec; 1996.
- Granville, D. «Developing logistics potential through people». *Logistics Information Management*. 1996; 9(1):39-44.
- Green, F. A. Felstead K. Mayhew et A. Pack. «The impact of training on labour mobility: individual and firm-level evidence from Britain». *British Journal of Industrial Relations*. 2000; 38(2):261-275.
- Grimaud, Amaury et Isabelle Vandangeon-Derumez. *L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle: vers une nouvelle conduite des processus de changement*. Editions Eska. 1999(32):108-126..
- Gril, E. «En entreprise, une question de culture». *Effectif* (Numéro spécial, juin, juillet, août):22-24.

- Grimand, Amaury et Isabelle Vandangeon-Derumez. *L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle: vers une nouvelle conduite des processus de changement*. Éditions Eska; 1999.
- Grünewald, Uwe et J. H. Sorensen. «Jobrotation, un nouveau concept de la relation formation-emploi, l'expérience de l'Allemagne et du Danemark». *Revue Européenne*(24):50-58.
- Hart, P. E. et A. Shipman. «Financing training in Britain». *National Institute Economic Review*. 1991; 136:77-85.
- Heckman, J. «What should be our human capital investment policy?» *Fiscal Studies*. 1998; 19(2):103-119.
- Holden, L. Yves L. «Does Strategic Training Policy Exist ? Some Evidence from Ten European Countries». *Personnel Review*. 1992; 21(1):12-23.
- Jacobs, J. A. Lukens M. Useem M. «Organizational, Job, and Individual Determinants of Workplace Training : Evidence from the National Organizations Survey». *Social Science Quarterly*. 1996; 77(1):159-176.
- Kakabadse, N. Kakabadse A. Kouzmin. «A. Reviewing the knowledge management litterature : towards a taxonomy». *Journal of Knowledge Management*. 2003; 7(4):75-91.
- Kakabadse, N. Kouzmin A. Kakabadse A. «From Tacit Knowledge to Knowledge Management : Leveraging Invisible Assets». *Knowledge and Process Management*. 2001; 8(3):137-154.
- Lacoste, M. «Changement dans l'entreprise et collectifs informels d'apprentissage». *Éducation Permanente*. 1992(112):87-92.
- Loewenstein, M. A. et J. R. Spletzer. «Delayed formal on-the-job training». *Industrial and Labor Relations Review*. 1997; 51(1):82-99.
- Loewenstein, M. A. et J. R. Spletzer. «General and specific training: evidence and implications». *The Journal of Human Resources*. 1999; 34(4):710-733.
- Maré-Girault, Sandrine. «L'organisation qualifiante». *Mythes et réalité*. Non Identifié; 20:53-65.
- Mark, A. Rottier V. «Evaluating National Vocational Qualifications : a European View of the Experience of Mount Vernon Hospital». *Health Manpower Management*. 1995; 21(1):20-22.
- Maroy, Christian. *Evolution du travail et des perceptions. Nouveaux enjeux des qualifications et stratégies de formation des entreprises: exemples du textiles et de l'industrie graphique*.
- Méhaut, Philippe. «Nouveaux modèles productifs, nouvelles formations». *Éducation Permanente* . 1996; 142:31-37.
- Pate, J. G. Martin P. Beaumont et J. McGodrick. «Company-based lifelong learning: what's the pay-off for employers?» *Journal of European Industrial Training*; 24(2-3-4):149-157.
- Raelin, J. A. «A model of work-based learning». *Organization Science*. 1997; 8(6):563-578.
- Ricard, D. 2003. «La formation : si la tendance se maintient... ». *Effectif*, dossier Formation, juin-juillet-août, pp. 14-21

- Rodas, Maria-Dolorès. «Travail, compétences et alternance qualifiante». *Éducation Permanente*. 1993(115):153-156.
- Santelmann, Paul. *Qualification ou compétences en finir avec la notion d'emploi non qualifiés* . «Systèmes d'emploi et mutations du travail» (3^{ème} partie). 2002.
- Santelmann, Paul. *Qualification ou compétences en finir avec la notion d'emplois non-qualifiés*. «Des «non-qualifiés» compétents ? Les défis de la professionnalisation» (4^{ème} partie) 171-236. 2002.
- Santelmann, Paul. *Qualification ou compétences en finir avec la notion d'emplois non-qualifiés*. «Division et dépréciation du travail» (2^{ème} partie). 59-104. 2002.
- Santelmann, Paul. *Qualifications ou comptéences en finir avec la notion d'emplois non-qualifié*. 1ère partie. Éditions Liaisons; 2002.
- Sarnin, P. «La formation professionnelle continue dans les PME européennes: enjeux et problématiques à travers quatre études de cas». *Revue Internationale P.M.E.* 1998; 11(2-3):127-159.
- Seguin, B. et D. Vérot. «Un dispositif de formation qualifiante». *Actualité De La Formation Permanente*. 1993(127):51-56.
- Serre, P. et R. Wittorski. «Changements individuels, collectifs et organisationnels par un dispositif de formation intégrée». *Éducation Permanente* . 1992(112):47-52.
- Smith, A. et P. J. Dowling. «Analyzing Firm Training: Five Propositions for Future Research». *Human Resource Development Quarterly* . 2001; 12(2):147-167.
- Smith, P. J. I. Robertson et L. Wakefield. «Developing preparedness for flexible delivery of training in enterprises». *Journal of Workplace Learning*. 2002; 14(6):222-232.
- Soyer, J. «L'approche par les compétences et la gestion de l'emploi». 2003:413-439.
- Stevens, Margaret. «A theoretical model of on-the-job training with imperfect competition». *Oxford Economic Papers*. 1994; 46(4):537-562.
- Stroobants, Marcelle. Institut de sociologie de l'Université de Bruxelles. *Qualifications ou compétences? des standards à géométrie variable: evolution du travail et des perceptions* (P225-236).
- Toupin, L. «Un transfert nommé désir». In *Former Pour Performer*. 1993:284-296.
- Veneau, Patrick A. M. Charraud et Elsa Personnaz. «Les certificats de qualification professionnelle concurrent-ils les diplômes?» *Formation Emploi*. 1999(65):5-21.
- Verdier, Éric. «Les leçons de formations qualifiantes en entreprise». In Levesque Et Al. 1993.
- Yahya, S. Goh W-K. «Managing human resources toward achieving knowledge management». *Journal of Knowledge Management*. 2002; 6(5):457-469.

FORMATION QUALIFIANTE

- Bernier, Colette. *Le travail en mutation*. Éditions Saint-Martin. Montréal. 1990.
- Dejoux, Cécile. *Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences. Recherche en démarrage*. Laboratoire De Recherche RODIGE 0 CNRS - IAE.
- Grimaud, Amaury et Isabelle Vandangeon-Derumez. *L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle: vers une nouvelle conduite des processus de changement*. Editions Eska, 1999(32):108-126.
- Rodas, Maria-Dolorès. «Travail, compétences et alternance qualifiante». *Éducation Permanente*. 1993(115):153-156.
- Seguin, B. et D. Vérot. «Un dispositif de formation qualifiante». *Actualité De La Formation Permanente*. 1993(127):51-56.
- Zarifian, Philippe. «Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante». *Éducation Permanente*. 1992(112):15-22.

FORMATION TRANSFÉRABLE

- Baudoin, J.-M. Helliét R. Mesnier P. M. et Ollagnier E. «Les formations diplômantes dans l'entreprise: un nouveau rapport travail – formation». *Éducation Permanente* (112):39-46.
- Bricaud, M. «Les situations de travail formatrices chez Bronze Acior SA». *Éducation Permanente*. 1992(112):53-59.
- Centre de référence des directeurs généraux et des cadres. *Se développer au travail: Quelques applications de l'apprentissage dans l'action*. 2003:9-16.
- Charest, J. «La loi 90 produit-elle les résultats escomptés ? Quelques réflexions, six ans après son entrée en vigueur». *La minute de l'emploi. Fonds De Solidarité FTQ*. 2002.
- Courtois, B. «La formation en situation de travail: une formation expérientielle ambiguë». *Éducation Permanente*. 1992(112):95-105.
- CSN (Confédération des syndicats nationaux). *Réussir le virage de la formation continue, une urgence pour le Québec*. Commentaires présentés dans le cadre de la consultation sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. 2001.
- Dekker, R. de Grip A. Heijke H. «The effects of training and overeducation on career mobility in a segmented labour market». *International Journal of Manpower*. 2002; 23(2):106-125.
- Green, F. A. Felstead K. Mayhew et A. Pack. «The impact of training on labour mobility: individual and firm-level evidence from Britain». *British Journal of Industrial Relations*. 2000; 38(2):261-275.
- Maroy, Christian. *Evolution du travail et des perceptions. Nouveaux enjeux des qualifications et stratégies de formation des entreprises: exemples du textiles et de l'industrie graphique*.
- Rodas, Maria-Dolorès. «Travail, compétences et alternance qualifiante». *Éducation Permanente*. 1993(115):153-156.
- Santelmann, Paul. *Qualification ou compétences en finir avec la notion d'emplois non-qualifiés*. «Des «non-qualifiés» compétents ? Les défis de la professionnalisation» (4^{ème} partie) 171-236. 2002.
- Sarnin, P. La «formation professionnelle continue dans les PME européennes: enjeux et problématiques à travers quatre études de cas». *Revue Internationale P.M.E.* 1998; 11(2-3):127-159.
- Smart, A. Maull R. S. Radnor Z. J. Housel T. J. «An Approach for identifying value in business processes». *Journal of Knowledge Management*. 2003; 7(4):49-61.

Dejoux, Cécile. *Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences. Recherche en démarrage*. Laboratoire De Recherche RODIGE 0 CNRS - IAE.

Ricard, D. 2003. «La formation : si la tendance se maintient... ». *Effectif*, dossier Formation, juin-juillet-août, pp. 14-21

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

Zarifian, Philippe. «Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante». *Éducation Permanente*. 1992(112):15-22.

- Applebaum, S. G. et W. Reichart. «How to measure an organization's learning ability: a learning orientation part I». *Journal of Workplace Learning*. 1997; 9(7):225.
- Barbier, J.-M. «La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail». *Éducation Permanente*(112):125-145.
- Bernier, Colette. «Mutations du travail et nouveau modèle de qualification/formation». *Relations Industrielles*. 1999; 54:51-79.
- Charest, J. «La loi 90 produit-elle les résultats escomptés ? Quelques réflexions, six ans après son entrée en vigueur». *La minute de l'emploi. Fonds De Solidarité FTQ*. 2002.
- Courtois, B. «La formation en situation de travail: une formation expérientielle ambiguë». *Éducation Permanente*. 1992(112):95-105.
- CSN (Confédération des syndicats nationaux). *Réussir le virage de la formation continue, une urgence pour le Québec*. Commentaires présentés dans le cadre de la consultation sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. 2001.
- Dejoux, Cécile. *Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences. Recherche en démarrage*. Laboratoire De Recherche RODIGE 0 CNRS - IAE.
- Echiejile, I. «Qualifications training: devising a strategic corporation policy». *Industrial and Commercial Training*. 1993; 25(4):10 p.
- Ellinger, A. D. A. E. Ellinger B. Yang et S. W. Howton. «The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: an empirical assessment». *Human Resource Development Quarterly*. 2002; 13(1):5-21.
- Ricard, D. 2003. « La formation : si la tendance se maintient... ». *Effectif*, dossier Formation, juin-juillet-août, pp. 14-21
- Feutrie, Michel. *La certification concertée : une relation travail-formation en voie d'emergence ? Formation-Travail / Travail-Formation*. 1991.
- Girard, A. «La formation de moniteurs en milieu de travail et la reconnaissance professionnelle : le cas de l'industrie touristique au Québec», In B. Voyer, E. Ollivier (Dir.) *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*, Actes du Colloque présenté dans le cadre du 68e Congrès de l'ACFAS, à l'Université de Montréal. Montréal, Québec; 2002.
- Granville, D. «Developing logistics potential through people». *Logistics Information Management*. 1996; 9(1):39-44.
- Grünewald, Uwe et J. H. Sorensen. «Jobrotation, un nouveau concept de la relation formation-emploi, l'expérience de l'Allemagne et du Danemark». *Revue Européenne*(24):50-58.

- Horton, S. «Introduction the competency movement: its origins and impact on the public sector». *The International Journal of Public Sector Management*. 2000; 13(4):306-318.
- Rodas, Maria-Dolorès. «Travail, compétences et alternance qualifiante». *Éducation Permanente*. 1993(115):153-156.
- Santelmann, Paul. *Qualification ou compétences en finir avec la notion d'emplois non-qualifiés*. «Des «non-qualifiés» compétents ? Les défis de la professionnalisation». (4^{ème} partie) 171-236. 2002.
- Sarnin, P. «La formation professionnelle continue dans les PME européennes: enjeux et problématiques à travers quatre études de cas». *Revue Internationale P.M.E.* 1998; 11(2-3):127-159.
- Seguin, B. et D. Vérot. «Un dispositif de formation qualifiante». *Actualité De La Formation Permanente*. 1993(127):51-56.
- Soyer, J. «L'approche par les compétences et la gestion de l'emploi». 2003:413-439.
- Veneau, Patrick A. M. Charraud et Elsa Personnaz. «Les certificats de qualification professionnelle concurrencent-ils les diplômes?» *Formation Emploi*. 1999(65):5-21.
- Verdier, Éric. «Les leçons de formations qualifiantes en entreprise». In Levesque Et Al. 1993.
- Zarifian, Philippe. «Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante». *Éducation Permanente*. 1992(112):15-22.

- Bernier, Colette. *Le travail en mutation*. Éditions Saint-Martin. Éditions Saint-Martin. Montréal. 1990.
- Coker, Gillian J. Drury A. Goulding et E. Kerslake. «Scottish/National Vocational Qualifications: views on the ground». *Library Review*. 1997; 46(7):500-508.
- Green, F. A. Felstead K. Mayhew et A. Pack. «The impact of training on labour mobility: individual and firm-level evidence from Britain». *British Journal of Industrial Relations*. 2000; 38(2):261-275.
- Grünewald, Uwe et J. H. Sorensen. «Jobrotation, un nouveau concept de la relation formation-emploi, l'expérience de l'Allemagne et du Danemark». *Revue Européenne*(24):50-58.
- Mark, A. Rottier V. «Evaluating National Vocational Qualifications : a European View of the Experience of Mount Vernon Hospital». *Health Manpower Management*. 1995; 21(1):20-22.
- Maroy, Christian *Evolution du travail et des perceptions. Nouveaux enjeux des qualifications et stratégies de formation des entreprises: exemples du textiles et de l'industrie graphique*.
- Santelmann, Paul. *Qualification ou compétences en finir avec la notion d'emplois non-qualifiés*. «Des «non-qualifiés» compétents ? Les défis de la professionnalisation» (4^{ème} partie). p. 171-236. 2002.
- Sarnin, P. «La formation professionnelle continue dans les PME européennes: enjeux et problématiques à travers quatre études de cas». *Revue Internationale P.M.E.* 1998; 11(2-3):127-159.

POLITIQUES ET PRATIQUES DE FORMATION SYNDICALES

- Bernier, C. Frappier M. et Moisan K. *Repenser l'offre de formation publique pour développer la formation de la main-d'oeuvre dans les PME du Québec*. Centrale de l'enseignement du Québec (CSQ) et Centrale des syndicats nationaux (CSN); 2002.
- Feutrie, M et Verdier É. «Entreprises et formations qualifiantes. Une construction inachevée». *Sociologie Du Travail*. 1993(4):469-492.
- Seguin, B. et D. Vérot. «Un dispositif de formation qualifiante». *Actualité De La Formation Permanente*. 1993(127):51-56.
- Smith, A. et P. J. Dowling. «Analyzing Firm Training: Five Propositions for Future Research». *Human Resource Development Quarterly*. 2001; 12(2):147-167.
- Soyer. J. «L'approche par les compétences et la gestion de l'emploi». 2003:413-439.

2. RÉFÉRENCES SUR LA FORMATION QUALIFIANTE ET TRANSFÉRABLE ET RÉSUMÉS

LA LECTRICE, LE LECTEUR PRENDRA NOTE que certaines rubriques (cadre conceptuel, méthodologie, etc.) ne sont pas complétées pour les raisons suivantes : information non disponible, rubrique non pertinente, information que l'on retrouve dans une autre rubrique.

Addison, J. T. Siebert W. S. *Vocational Training and the European Community*. Oxford Economic Papers. 1994; 46(4):696-724.

3. *Problématique*

La Communauté européenne vise à promouvoir la formation professionnelle et la création d'emploi dans les pays membres. Les différentes mesures entreprises dans ce sens visent cinq objectifs précis en lien avec le développement social et économique.

4. *Objectifs du texte ou de l'étude*

Cet article examine le rôle de la Communauté européenne dans le développement d'une politique concernant la formation et l'emploi dans les pays membres.

5. *Cadre conceptuel et modèle théorique*

6. *Méthodologie*

7. *Résumé des différentes parties du texte*

Introduction

La Communauté européenne s'est donné comme objectif de proposer une politique cohérente visant l'ensemble des pays membres en matière de formation et d'emploi. Traditionnellement, la Communauté négociait avec chaque état membre une entente particulière concernant les programmes de formation et d'emploi. Or, depuis un certain temps, des fonds structurels ont été mis de l'avant dans le cadre d'une politique globale pour tous les pays membres de la communauté.

Les programmes de formation professionnelle (*vocational training*) et d'assistance à l'emploi. Le fonds social européen et d'autres fonds structurels constituent des moyens pour la Communauté européenne d'acheminer des fonds pour des programmes nationaux en matière de formation et d'emploi. Avec l'entrée à la Communauté européenne de l'Espagne et du Portugal en 1988, cinq objectifs ont été formulés concernant ces fonds :

1. promouvoir la croissance dans les régions qui accusent un retard sur le plan du développement économique ;
2. appuyer les régions affectées par le déclin industriel ;
3. combattre le chômage à long terme ;
4. promouvoir l'intégration professionnelle des jeunes ;

5. adapter les structures industrielles afin de promouvoir le développement dans les régions rurales .

Selon les besoins des différentes régions, les fonds structurels visent l'amélioration de l'éducation et de la formation, tandis que ailleurs, le fonds vise plutôt la formation dans le cadre d'une amélioration de la productivité.

Les réformes de 1988 ont donné lieu à l'établissement des Cadres d'appui de la Communauté, une entente entre la Communauté et l'ensemble des pays membres précisément pour atteindre les cinq objectifs énumérés ci-dessus. Ce cadre est à la base de toute demande de subvention en lien avec la formation et l'emploi.

Les initiatives de formation professionnelle et d'autres programmes d'action.

La Communauté européenne a pu financer, à même les fonds structurels, plusieurs initiatives en marge du cadre d'appui. Ces initiatives sont complémentaires aux programmes de formation professionnelle et de développement de l'emploi existants et rehaussent leur dimension transnationale.

L'initiative EUROFORM s'adresse aux organismes publics et privés chargés de la promotion de la formation et de l'emploi. Il s'agit surtout d'aider les groupes qui proposent de «saisir les occasions offertes par l'évolution technologique et le marché uni.» L'évolution technologique est au coeur de cette initiative. Les formateurs et les promoteurs d'emploi doivent définir les nouvelles qualifications et les besoins de formation (contenu et méthodologie) causés par l'évolution technologique. Par ailleurs, EUROFORM encourage des actions transnationales, incluant des échanges de programmes de formation et de formateurs entre les pays membres.

La deuxième initiative, New Opportunities for Women (NOW), est un programme de financement visant à rehausser les qualifications des femmes, soit en leur permettant de créer des petites entreprises ou des coopératives, ou bien en appuyant leur intégration dans les marchés de travail «réguliers».

La troisième initiative, HORIZON, vise l'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées et provenant de milieux défavorisés. Pour les personnes handicapées, il s'agit de réduire le chômage par la voie de formations modulaires à distance. Pour les clientèles défavorisées pour lesquelles les taux de chômage sont plus élevés, en plus d'un manque de qualifications, le programme prévoit des activités d'orientation professionnelle.

Programmes d'action

Le programme FORCE vise à encourager l'investissement à long terme dans la formation professionnelle et l'amélioration à l'accès à la formation pour les travailleurs. Plus précisément, ce programme subventionne le développement d'approches innovatrices pour la formation et des projets transnationaux d'échanges d'information, d'expériences et de meilleures pratiques. Le programme assure également un financement pour améliorer le suivi et la prévision des besoins de formation.

Par ailleurs, le programme PETRA vise à fournir à tous les travailleurs au moins une année sinon deux de formation professionnelle menant à une qualification officielle, et ce au-delà de leur formation initiale.

Les programmes pour l'emploi de la Communauté.

Les subventions pour la création d'emploi sont complémentaires aux objectifs de formation dans les fonds structurels. Il s'agit de «subventions pour le recrutement pour des postes stables nouvellement créés et la création d'emplois autonomes».

Le dialogue social et la formation professionnelle.

La politique de la communauté en matière de formation et d'emploi s'est toujours définie en consultation avec les syndicats et le patronat. Toutes les entités qui participent à la définition des programmes et des politiques sont tripartites.

La formation professionnelle et la charte sociale.

La formation professionnelle fait partie intégrale de la Charte des droits sociaux fondamentaux des travailleurs de la Communauté européenne. La mise en place des droits de formation est remise aux programmes d'action. Quatre mesures principales ont été annoncées :

1. simplifier les procédures administratives pour les programmes d'action de la Communauté pour la formation professionnelle initiale et continue ;
2. mettre en place des mesures pour favoriser l'échange de jeunes travailleurs ;
3. proposer un cadre commun pour orienter le débat autour de la question de la formation professionnelle ;
4. développer un instrument par la Communauté pour améliorer l'accès à la formation professionnelle. Les pays membres sont invités à encourager leurs entreprises à améliorer la qualité et les habiletés de leur main-d'œuvre et à établir des plans de formation qui reflètent leurs ressources en capital humain, les besoins de compétences futures ainsi que les changements technologiques anticipés. Les entreprises doivent informer leurs travailleurs dès l'embauche sur la politique de l'entreprise en matière de formation, incluant les conditions d'accès. Les travailleurs peuvent demander une analyse personnelle de leurs besoins de formation et ils doivent être tenus au courant de toutes les initiatives de formation entreprises.

Quant à la nature de la formation professionnelle, celle-ci devrait être générale afin d'anticiper des développements dans les systèmes de production et de l'organisation du travail.

8. Résultats de l'étude

Les partenaires sociaux (syndicats, patronat) indiquent clairement que la formation visant à développer les habiletés requises par les entreprises devrait être financée par les entreprises elles-mêmes. Par contre, la formation plus générale devrait être à la charge de l'employé et de l'état.

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

Les auteurs ont souligné la nature et la croissance de l'influence de la Communauté sur les mesures de formation et d'emploi. D'un point de vue pratique, les pays membres ont encore et auront toujours un rôle important à jouer dans la définition des politiques et des programmes qui les concernent.

10. Liens avec la recherche

L'article traite des dimensions politiques particulières à la Communauté européenne dues à la multiplicité de niveaux de gouvernement. Les auteurs présentent plusieurs programmes mis de l'avant par la communauté pour favoriser l'atteinte de cinq objectifs bien précis de développement économique et social pour tous les pays membres. En contrepoint, les besoins et les réalités propres à chaque pays membre font en sorte qu'il est essentiel d'harmoniser les efforts qui se font à l'échelle de la communauté et les efforts réalisés par

les différents gouvernements dans leurs pays respectifs pour assurer un meilleur accès à la formation professionnelle, une réponse adéquate aux besoins de main-d'œuvre qualifiée et la réduction du chômage par l'intégration accrue des jeunes, des personnes handicapées et des population défavorisées.

11. Commentaires

Cet article est écrit dans un langage nébuleux et très hermétique faisant en sorte que pour le lecteur non initié aux enjeux politiques de la Communauté européenne, la compréhension est difficile. Il y a très peu de définitions des termes ou des concepts employés, on note un manque de cohérence entre les parties du texte, de sorte que le travail du recenseur devenait très difficile. Par ailleurs, à part l'image peu claire des enjeux politiques de la formation professionnelle, il y a peu d'éléments dans ce texte qui pourraient être utiles pour les fins de la recherche.

Alaluf, Matéo. 1993. « La Qualification : de quoi parle -t-on? ». dans *Formation-travail, Travail-formation*, (sous la dir. de) J.-L Lévesque, J. Fernandez et M. Chaput, Éditions du CRP

3. Problématique

La question centrale de l'auteur est : Comment définir la qualification?

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Définir la qualification et exposer le rapport entre la formation et l'emploi

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

Champs théoriques mentionnés: sociologie du travail.

6. Méthodologie

7. Résumé des différentes parties du texte

Introduction:

L'auteur présente un classement intuitif qui relève de les jugements que l'on pose sur la qualification (par exemple, les médecins sont plus qualifiés que les mécaniciens...)

Section 1: une procédure de hiérarchisation:

L'auteur expose différentes définitions de la qualification pour en retenir une : «par qualification on désigne donc un procédé qui conduit à réaliser, à partir de situations d'emploi, des groupements d'individus et à les classer ensuite de manière à les différencier en les hiérarchisant.» Il mentionne, à cette étape, la problématique autour des grilles de qualification qui sont alors soient discutées, négociées ou objets de conflit.(P131)
L'auteur traite aussi du glissement progressif perceptible dans la documentation, de la notion de qualification vers celle de compétence. Il considère que la compétence est la notion de base des théories rationnelles de l'organisation du travail (Taylor: l'organisation scientifique du travail et Weber: la légitimité rationnelle qui caractérise le modèle bureaucratique).(p 132)

L'auteur traite aussi la distinction faite entre la qualification professionnelle et la qualification sociale et indique que cette séparation suppose l'existence d'une qualification qui ne soit pas sociale et découle en conséquence naturellement des techniques. (P132)

Section 2: une affaire des mots

Du point de vue linguistique, l'analyse du terme de qualification dégage la polysémie; celle-ci découle du fait que la qualification est un étiquetage imposé de l'extérieur aux agents et que ceux-ci retravaillent ensuite le sens pour aboutir à d'autres catégorisations (Boulet, 1990).(p132).

Selon Boulet il n'y a pas que la qualification qui compte pour passer, le favoritisme, l'arbitraire et la chance en sont les composantes. De même, obtenir une qualification n'est pas synonyme d'être ou ne pas être qualifié.

L'auteur se base sur la sociologie du travail pour appuyer la distinction du linguiste et mentionner la séparation entre le travail formel et le travail informel. En effet, pour le linguiste comme pour le sociologue, il s'agit de saisir le sens donné par les acteurs eux-mêmes à leur propre activité de manière à enrichir la notion de qualification.

L'auteur mentionne aussi que la sociologie du travail, à l'opposé du taylorisme, ne réduisait plus le champ de la qualification aux seuls actes supposés techniques de l'ouvrier. (p133)
Les formes d'organisation du travail produisent une procédure double de reconnaissance: une reconnaissance formalisée et institutionnalisée (classifications et rémunérations) et des

connaissances intériorisées qui sont socialisées professionnellement. (Stroobants, 1981). (p 133)

Section 3: formation et emploi:

L'auteur souligne que l'éducation peut être considérée comme processus de socialisation et l'entreprise comme lieu d'intégration sociale. Il appuie cette idée par les résultats des études précédentes et le cas de la Belgique: on trouve dans les diverses activités industrielles des diplômés de l'enseignement artistique ou des porteurs des diplômes pédagogiques, par exemple. (p134)

L'auteur se base sur les études effectuées par le laboratoire d'économie et de sociologie de travail d'Aix-en-Provence pour comprendre les relations entre formation et emploi. Ainsi, Maurice, Sellier et Silvestre (1982) (les comparaisons France-Allemagne), montrent que la qualification se construit en Allemagne sur la base généralisée d'un système d'apprentissage professionnel qui est commun aux salariés d'un même ensemble d'emplois alors qu'en France la qualification repose sur la place acquise dans le système de formation générale et de l'ancienneté dans l'entreprise. D'où la différence entre deux espaces: espace qualificationnel (Allemagne) et espace organisationnel (France). (p134, 135):

- En Allemagne: la qualification se construit sur la base généralisée d'un système d'apprentissage professionnel qui est commun aux salariés d'un même ensemble d'emploi.
- En France: la qualification repose sur la place acquise dans le système de formation générale et l'ancienneté dans l'entreprise.

Ces espaces «qualificationnels» et «organisationnels» sont produits par les rapports sociaux différents caractérisés principalement par les modalités des systèmes éducatifs. (P135).

L'auteur mentionne que l'ensemble des études se focalisent sur un point essentiel: il faut chercher les critères de qualification dans un ensemble de rapports, et c'est la formation et l'emploi qui constituent le pivot de ces rapports.(p135)

La qualification trouve ses déterminants en dehors du travail: c'est dans le système d'éducation et de formation.

L'auteur conclut son analyse par ces résultats:

Il ne suffit pas d'augmenter la formation pour accroître la qualification.

La qualification se réduit à aucun des termes de rapport: elle les conditionne, les constitue et les définit. (p135).

Section 4: travailler et consommer:

La qualification est une notion plus large que celle de la formation. Elle comprend les rapports sociaux que l'école transmet en même temps que les savoirs.

L'auteur arrive à définir la qualification sur un double registre:

1^{er} registre: il s'agit des capacités à accomplir les actes qui signalent aux autres le bon professionnel; être qualifié c'est se donner pour tel, sans oublier les comportements et modes de vie qui y sont associés et qui ont été activement préparés auparavant par son milieu et par l'école.(P136)

2^e registre: selon Naville (1963), la qualification sert à faire des distinctions entre des salariés. C'est un opérateur produit par des jugements sociaux et qui sert à classer. La qualification se trouve donc au centre d'un ensemble de déterminations sociales qui dépassent l'espace étroit circonscrit par la seule situation de travail.(P136)

8. Résultats de l'étude

L'auteur considère que la qualification est un acte de classement et le résultat de cet acte. De même, la qualification participe à un mécanisme essentiel de toute société: la fonction classificatoire.

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

10. Liens avec la recherche

Il existe une définition de la qualification: par qualification on désigne donc un procédé qui conduit à réaliser, à partir de situations d'emploi, des groupements d'individus et à les classer ensuite de manière à les différencier en les hiérarchisant.»(P131)

Cet article présente des définitions de la qualification et expose le rapport avec la formation.

11. Commentaires

L'auteur mentionne les études du laboratoire d'économie et de sociologie du travail d'Aix-en-Provence et les comparaisons France-Allemagne de Maurice, Sellier et Silvestre (1982) qui sont les classiques pour comprendre les relations entre formation et emploi.

Applebaum, S. G. et W. Reichart. How to measure an organization's learning ability: a learning orientation part I. *Journal of Workplace Learning* . 1997; 9(7):225.

3. Problématique

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Le texte présente les caractéristiques d'une organisation apprenante.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

6. Méthodologie

7. Résumé des différentes parties du texte

La formation en milieu de travail (*on the job training*) telle que réalisée traditionnellement a prouvé ses limites et son inefficacité. Elle n'est pas suffisante pour former une relève pour l'entreprise. L'auteur présente les raisons pour lesquelles la formation traditionnelle en entreprise ne procure pas les résultats escomptés:

- La formation n'est pas liée à la stratégie de l'entreprise.
- En formation, l'on ne peut pas appliquer le principe «*one size fits all*», la formation doit être flexible et répondre aux besoins spécifiques de chaque individu.
- Les gestionnaires sont souvent réticents à la formation, y voyant une dépense inutile.
- Le retour au travail après la formation est souvent difficile. Il faut reprendre le travail accumulé et il est donc difficile de mettre en application ce qui a été appris durant la formation.
- Les formations n'ont souvent pas de suivi.
- Les gestionnaires qui suivent des formations manquent souvent de soutien à leur retour au travail pour mettre en application leurs acquis.
- La formation est souvent contrainte dans le temps, ce qui rend difficile le réel apprentissage.

Définition de l'organisation apprenante: l'organisation devient un système d'apprentissage qui a trois caractéristiques: elle possède un processus d'apprentissage, a une orientation vers l'apprentissage et possède des éléments facilitateurs à l'apprentissage.

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

10. Liens avec la recherche

11. Commentaires

Ballot, G. Taymaz E. Training policies and economic growth in an evolutionary world. *Structural Change and Economic Dynamics*. 2001; 12:311-329.

3. *Problématique*

Étant donné que ce n'est que récemment que les gouvernements ont adopté des politiques visant la formation de la main-d'œuvre, il est trop tôt pour constater les effets des différentes politiques. Les auteurs ont alors développé un modèle compréhensif qui permet de simuler les effets des différentes politiques au cours des 50 prochaines années.

4. *Objectifs du texte ou de l'étude*

Les auteurs souhaitent attirer l'attention des législateurs (européens surtout) pour qu'ils puissent adopter des politiques de développement de la main-d'œuvre optimales.

5. *Cadre conceptuel et modèle théorique*

L'étude se concentre sur trois politiques de formation de la main-d'œuvre distinctes:

- 1) le financement de toute la formation, autant générale que spécifique ;
- 2) la mise en place d'un cadre légal et fiscal contraignant les entreprises à dépenser un minimum de leur masse salariale en formation;
- 3) les subventions à la formation pour les personnes nouvellement embauchées qui étaient au chômage ou sur l'assistance sociale.

Les paramètres du modèle simulateur tiennent compte des dimensions suivantes:

- a) le stock de capital humain (selon Becker);
- b) le niveau de recherche et développement;
- c) le capital physique (par exemple: l'évolution technologique);
- d) le nombre d'entreprises (qui risque d'évoluer dans une période de 50 ans).
- e) le niveau de productivité global;
- f) le niveau de chômage.

6. *Méthodologie*

7. *Résumé des différentes parties du texte*

8. *Résultats de l'étude*

Cinq simulations ont été réalisées.

1) Une politique de subvention pour toutes les formations (spécifique et générale) génère une augmentation dans les stocks de capital humain, un accroissement des niveaux de recherche et développement et une augmentation du capital physique. L'augmentation des stocks de capital humain signifie une probabilité plus élevée que des innovations (technologiques, organisationnelles, etc.) soient implantées avec succès, ce qui génère plus d'investissement pour la recherche et développement. Toutefois, puisque l'état subventionne toute la formation, cette politique entraîne de lourdes conséquences politiques puisque les ressources publiques investies ne seraient pas disponibles pour d'autres programmes.

2) Une politique de subvention de formation générale n'augmente pas la productivité nécessairement. Bien qu'elle contribue à atténuer le chômage, la simulation démontre qu'une politique centrée sur la formation générale aux dépens de la formation professionnelle et spécifique est très inefficace du point de vue de la productivité et même de l'accroissement des stocks de capital humain et de capital physique.

3) Une politique de subvention pour la formation spécifique augmente davantage le capital physique et par conséquent la productivité. Par contre, il est important de noter que le modèle indique avec insistance qu'il y a une complémentarité à exploiter entre la formation générale et la formation spécifique. Lorsque la politique gouvernementale vise équitablement la formation générale et spécifique, les indicateurs retenus (productivité, niveau de capital humain et physique, chômage) démontrent une évolution positive.

4) Une politique de minimum de dépenses pour la formation (pourcentage de la masse salariale) favorise l'augmentation du capital humain (capital intangible) mais cette «taxe» indirecte a comme effet de réduire le nombre d'entreprises (forcées de fermer). Donc, la productivité augmente, surtout dans les 15 premières années. Par contre, compte tenu de la diminution du nombre d'entreprises, le taux de croissance de la productivité cesse d'augmenter.

5) Une politique de subvention de la formation des travailleurs sans emploi nouvellement embauchés diminue considérablement les taux de chômage. Toutefois, cette politique a peu d'effet sur le stock de capital humain. Par conséquent, puisque le capital humain cesse d'accroître, les niveaux de recherche et de développement sont plus bas et les variations dans les niveaux de capital physique (attribuables à l'évolution technologique par exemple) est nul. Finalement la productivité stagne elle aussi (les capitaux humains et physiques n'augmentent pas) et il n'y a pas d'augmentation dans le nombre d'entreprises.

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

Compte tenu des résultats des cinq simulations effectuées, les auteurs soulignent quatre constats importants à retenir:

- 1) La politique du minimum de formation selon la masse salariale induit une allocation inefficace des ressources des entreprises qui annule les gains en productivité attribuables à la formation. Au lieu de viser à améliorer la performance organisationnelle, les entreprises financent de la formation pour ne pas payer cette «taxe» au gouvernement.
- 2) Le moment où les subventions sont distribuées semble avoir une influence sur la croissance. La formation devrait se faire en amont de grands changements technologiques.
- 3) Les politiques de subvention de la formation devraient viser autant la formation générale (transférable) et spécifique. Ces deux types de formation sont des facteurs complémentaires qui agissent favorablement sur la croissance économique.
- 4) Une politique de subventions pour l'embauche et la formation de personnes sans emploi est efficace pour stabiliser les taux de chômage. Par contre, puisque les subventions visent l'embauche de travailleurs au chômage, son impact sur l'innovation et la productivité est considérablement plus bas.

10. Liens avec la recherche

11. Commentaires

L'idée de modéliser les effets de différentes politiques de formation en tenant compte de plusieurs facteurs normalement évacués de la théorie du capital humain de Becker est intéressante. L'écueil de cette théorie est justement que l'absence ou la présence de formation ou éducation en elles-mêmes ne peuvent pas expliquer la croissance ou la décroissance de la productivité.

Barbier, J.-M. La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail.
Éducation Permanente (112):125-145.

3. Problématique

La problématique centrale de cet article concerne les nouvelles combinaisons des facteurs de production et les nouvelles formes de la formation, accentuant l'importance accrue du facteur travail. L'article explique, entre autres, le rapprochement entre travail et formation, ainsi que la transformation de la production et de l'identité des travailleurs au sein de l'entreprise. C'est dans ce cadre qu'est étudiée l'application des dispositifs de formation par et dans les situations de travail, incluant leurs conditions d'émergence, leur structure, leur fonctionnement et les résultats qu'ils procurent.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Objectif du projet de recherche présenté dans cet article: étudier les caractéristiques communes des actions de formation au travail, leurs conditions d'émergence et leurs fonctions, et par là même faciliter, auprès de différentes catégories d'acteurs, la conception et le développement de nouvelles actions (étude de leur fonctionnement global, des contextes et des politiques dans lesquelles elles s'inscrivent).

Hypothèse centrale de l'étude: 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.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

Conditions / Facteurs d'émergence de nouvelles formes de formation par et dans des situations de travail

- Facteur travail (actuellement): 1) rôle moteur dans la productivité et recherche de rentabilité des entreprises; 2) évolution majeure de sa composition: les fonctions intellectuelles d'accompagnement tendent à prendre le pas sur les fonctions proprement opératrices.
- Généralisation du recours aux ressources affectives et cognitives de l'ensemble des salariés.
- Évolution du facteur travail affectant aussi la production des RH, ou encore l'articulation entre la production et la mobilisation des RH.
- 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 (décloisonnement entre l'économique = mobilisation des RH et le social = production des RH).
- Intervention directe et continue des entreprises dans l'éducation et la formation.

Rapprochement entre travail et formation (objet de recherche du CNAM)

Nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail:

- nouveaux développements de la fonction tutorale dans les entreprises;
- organisations qualifiantes;
- démarches de formation intégrées au travail et à la production (Nouvelles qualifications', formation action, qualité et progrès [lorsque ces démarches fonctionnent explicitement comme outil de formation]).

Historiquement, on a toujours reconnu les *effets formateurs des situations de travail* tel que la formation sur le tas, formation informelle, apprentissage expérientiel, socialisation professionnelle. Parce qu'il suppose la mobilisation de capacités et plus largement de

composantes identitaires dans l'exercice d'activités concrètes, l'effet de l'acte de travail (dont le résultat est la production ou la transformation de biens et de services), du simple fait de cet exercice, entraîne une modification de ces capacités ou composantes identitaires. En d'autres mots, l'acte de travail laisse des 'traces' qui, une fois appropriées, intégrées au sein des personnalités individuelles et /ou collectives, tiennent une place essentielle dans les transformations identitaires et dans la production notamment des identités socioprofessionnelles.

6. Méthodologie

Travail de recherche organisé en trois temps:

- 1) élaboration d'une problématique, d'une méthodologie et d'un questionnaire communs;
- 2) analyse et production de monographies site par site, effectuées par des équipes autonomes, en référence au cadre commun, portant sur deux types de terrains:
 - grandes entreprises à l'origine d'expérimentations sur les organisations qualifiantes, les formations qualifiantes, la fonction tutorale et la recherche de nouvelles formes et voies de formation,
 - les PME engagées dans des expériences d'ingénierie de la fonction tutorale, de formation en alternance ou participant à des actions conduites par la Mission nationale nouvelles qualifications;
- 3) analyse transversale mettant en relation les résultats ainsi obtenus, centrée sur la mise à jour des caractéristiques communes des dispositifs de formation par et dans les situations de travail, et établissement d'une éventuelle typologie de ces dispositifs (production d'un ouvrage collectif).

7. Résumé des différentes parties du texte

L'article présente des résultats d'une étude menée sur les dispositifs de formation par et dans les situations de travail, en précisant d'abord le contexte général actuel de la formation au travail et de la perception du facteur travail (RH). On présente ainsi l'étude de trois grandes fonctions: maîtrise d'ouvrage (étude des situations, des acteurs et des enjeux qui provoquent le recours aux dispositifs), maîtrise d'œuvre (tout ce qui touche à leur architecture et à leur finalisation par les acteurs concernés) et réalisation (le fonctionnement de ces dispositifs et leurs résultats).

Toutes les entreprises de l'échantillon de l'étude sont confrontées à de fortes contraintes (concurrence ou recherche de compétitivité), elles s'orientent vers des productions à forte valeur ajoutée, et elles cherchent à redéfinir leur activité ou à en créer de nouvelles. De plus, ce mouvement de réorientation et de diversification de la production est conjugué à une exigence de qualité.

- On observe deux configurations différentes: 1) de petites entreprises de création récente en phase de croissance de leur activité; 2) de grandes entreprises ou des établissements de grandes entreprises de création ancienne.

Trois contextes d'émergence des dispositifs de formation dans les entreprises sont présentés ainsi que quelques points qui les caractérisent :

- 1) Entreprises déjà engagées dans un processus de mutation affectant leur production : intégrer et vouloir faire participer les opérateurs à la gestion de l'évolution de la production dans les lieux où ceux-ci œuvrent directement (cette fonction va de pair avec la mise en place de nouvelles structures organisationnelles).
- 2) Entreprises fonctionnant sur leur marché interne et cherchant à s'attacher leur main-

d'œuvre :

- gérer la flexibilité de la production;
- internaliser la gestion des emplois par optimisation des ressources existantes;
- Recherche de flexibilité des hommes; contexte de gestion des emplois et de promotion de la mobilité interne individuelle et collective, horizontale et verticale. Les dispositifs sont un moyen pour contourner les problèmes: 1) de pénurie externe de main-d'œuvre, 2) de conversion ou d'adaptation des activités des firmes; 3) de transformation profonde des processus de production (composante de certification qui s'ajoute ici).

3) Entreprises engagées dans un processus de redéfinition des professionnalités mobilisées
- Expliciter, formaliser les professionnalités nouvelles qui émergent et se substituent aux anciennes - Contexte de mutations technologiques et organisationnelles affectant les processus de production

- Deux situations: 1) spécialisation des fonctions (organisation artisanale polyfonctionnelle dans les PME en croissance); 2) recomposition des tâches et redistribution des fonctions par intégration ou décloisonnement (grandes entreprises).

Les dispositifs de formation étudiés ici prennent en compte le réel et l'informel et qu'ils font participer le personnel concerné dans le processus de conception et de mise en place des nouveaux référentiels de compétences que génère la reconstruction des professionnalités et métiers en question.

L'auteur présente en détail les *conditions de promotion* des dispositifs de formation par et dans diverses situations de travail : 1) Maîtrise d'ouvrage, 2) Direction de l'entreprise (dans sa politique), sans partenariat externe, 3) Entreprise en partenariat avec les pouvoirs publics (dont les instances de certification). (voir p.135)

Architecture et conception des dispositifs

Les architectures et conceptions des dispositifs sont associées à des enjeux de production, d'emploi ou de qualification. On retrouve les 4 formes d'architectures suivantes :

1. Point d'ancrage dominant : Constitution de groupes de travail correspondant aux groupes de production
- Résolution d'un problème opérationnel; démarche projet; production ou remplacement de nouveaux modes opératoires
- Immersion en situation de travail et tutorat
- Itinéraire individualisé; diversité de situations professionnelles; élargissement de l'appréhension d'une fonction à son amont et à son aval Production d'un référentiel de métier ('groupes métiers')
- reconstitution d'un métier; individualisation des parcours et des apprentissages; association apprentissages professionnels-généraux.

2. Mode de détermination des objectifs et itinéraires des publics cibles

- FIO (formation informelle organisée) (Lastree)
- Objectifs et itinéraires non déterminés à l'avance, mais émergent du vécu de la situation de travail. Progression personnalisée.
- FII (formation informelle instituée) (Lastree)
- Planification et programmation à partir de la traduction du référentiel métier en référentiel formation.

3. Articulation du dispositif à la fonction formation: Intégration dans une fonction

formation identifiée. Le dispositif participe à son développement

- Absence d'une fonction formation identifiée. Le dispositif participe à la mise en place d'une fonction formation interne.
- Rupture avec la fonction formation existante. Le dispositif participe à sa recombinaison.

4. Mode de production, mobilisation, acquisition des savoirs

- Savoirs produits en même temps que mobilisés et appropriés
- Activation et mobilisation des savoirs en situation de travail
- Reconstruction et finalisation des savoirs autour de la situation de travail.

8. Résultats de l'étude

Les dispositifs de formation chez les groupes étudiés fonctionnent de façon similaire dans certains cas :

1) *Tous les dispositifs comportent un moment d'explicitation et d'analyse des processus de travail, qu'ils ont pour objet de transformer.*

- On distingue deux situations: les dispositifs affirmés et volontaires (moments et lieux privilégiés et spécifiques de réflexion) ou bien les pratiques plus implicites, intégrées à la situation de travail.

- Ces deux types de dispositifs sont, en fait, la manifestation de 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 ici, pas juste celui des dispositifs).

2) *Cette analyse du travail implique, généralement, de façon directe, la participation des opérateurs eux-mêmes qui se trouvent à avoir un statut d'objet et de moyen du processus de transformation en cours.*

- Double effet de cette caractéristique: 1) reconnaissance en tant que savoirs des pratiques et des capacités jusque-là méconnues (en rétrospective); 2) possibilité de mobilisation dans l'action de ces nouvelles représentations et donc transformation immédiate de ces derniers en capacités. (par anticipation).

- Les opérateurs ne sont pas seulement le public cible, mais plus largement le collectif et l'organisation auxquels ils appartiennent.

3) *Les dispositifs supposent également l'intervention d'agents médiateurs, facilitant le processus en cours de transformation du travail et des opérateurs.*

- Leur rôle est de permettre les situations favorables à l'expression, à la valorisation de l'expérience et des compétences du public cible. Ils ont pour tâche de faciliter, chez les salariés, l'appropriation et la production de compétences.

- Double compétence développée chez les médiateurs: 1) dans l'exercice même de leur profession; 2) dans les activités contribuant au développement de capacités des salariés dont ils ont la responsabilité.

Deux résultats principaux

1) *Production de nouvelles pratiques, ou de nouvelles actions, anticipant ou accompagnant le processus de changements dans lequel est engagée l'entreprise.*

2) *Transformations identitaires*

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

Lignes de force qui apparaissent à travers l'étude (reprise textuelle de la conclusion de l'article ici):

- la cohérence d'ensemble des changements affectant actuellement les entreprises;
- le caractère déterminant des processus de changements déjà engagés sur les dispositifs destinés à les accompagner, qui les renforcent et les appuient, sans probablement en remettre en cause le sens;

- la polyfonctionnalité de ces dispositifs;
- l'intérêt d'une méthodologie spécifique d'analyse des actions et le rôle essentiel que jouent, dans cette méthodologie, l'étude des conditions de promotion ou la maîtrise d'ouvrage de ces actions;
- la place centrale des représentations pour rendre compte des rapports entre transformation de la production et transformation identitaire;
- l'intérêt de la notion d'opérateur collectif et des notions qui en dérivent.

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité?.

Définition de l'acte formatif

'...c'est l'engagement par les opérateurs d'un processus de production de représentations nouvelles et spécifiques par rapport à l'acte de travail en cours, anticipatrices et/ou rétrospectives, finalisées par lui ou le finalisant, qui permet à la fois et dans un même temps de transformer l'action grâce aux nouvelles représentations produites sur son évolution possible, et de transformer les opérateurs grâce aux nouvelles capacités et dispositions produites par l'exercice même de ce processus de production de nouvelles représentations. Ce serait ainsi l'intelligence de l'acte de travail par ceux qui le réalisent qui assurerait son aspect formatif.' (p. 139)

Définition du dispositif de formation par et dans les situations de travail

'Il y avait dispositif de formation par et dans les situations de travail, et donc objet de recherche, chaque fois qu'il était possible d'observer et d'explicitier des actions, des processus ou des démarches ayant pour visées et/ou pour résultats combinés des transformations de la production et des transformations identitaires.' (p. 128)

Définition de la formation (définition plus ancienne, remise en cause dans l'article)

'...la formation apparaissait comme un champ autonome caractérisé comme un acte spécifique de production de nouvelles capacités susceptibles d'être ensuite transférées dans d'autres situations.' (p. 126)

Définition de la formation informelle organisée (FIO)

'Ce sont les objets du travail, la poursuite collective de l'amélioration de ses processus et de ses résultats qui favorisent la production de nouvelles représentations individuelles et collectives, et par là la production de nouvelles compétences individuelles et collectives des participants. Cette situation est appelée FIO dans les travaux de Lastree'. (p.136)

Définition de la formation informelle instituée (FII)

'...les objectifs et les itinéraires de développement du public ne sont pas déterminés à l'avance, mais émergent progressivement à partir du vécu des situations de travail. Ils intègrent des moments de formation formelle et des moments de formation en situation de travail. Ils sont déterminés autour d'objectifs pratiques, et la réalisation des objectifs s'effectue à l'occasion d'échanges et de rencontres avec l'environnement professionnel, où sont mobilisés, transmis et produits des savoirs. Cette situation est appelée FII dans les travaux de Lastree'. (p. 137)

Indiquer s'il y a un modèle de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou transférabilité.

Architecture et conception des dispositifs (= modèles de formation)

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT.

Facteurs favorables :

- Entreprises déjà engagées dans un processus de mutation affectant leur production.
- Entreprises fonctionnant sur leur marché interne et cherchant à s'attacher leur main-d'œuvre.
- Entreprises engagées dans un processus de redéfinition des professionnalités mobilisées.

Enjeu laissé de côté dans cette étude :

La 'question des rapports sociaux au sein desquels s'établissent les actions révélatrices de leur fonction sociale'. (p. 145)

Indiquer si le texte fournit des arguments en faveur et/ou en défaveur de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou de la transférabilité. Si oui, les inscrire et spécifier à quel niveau ils se situent (macro, méso ou micro).

Argument favorables - transférabilité :

- La grande entreprise évolue d'une spécialisation taylorienne vers une recomposition des tâches et une redistribution des fonctions par intégration ou décloisonnement, selon les cas, pour des fonctions transversales.

Arguments favorables - Formation

- Facteurs d'émergence de nouvelles formes de formation par et dans des situations de travail'

Quelles sont les conditions de mobilité dans l'entreprise (ex.: est-ce possible de travailler dans une autre filiale, est-ce possible d'accéder à un poste de niveau plus élevé).

- On fait la promotion de la mobilité interne individuelle et collective, horizontale et verticale dans un contexte de gestion des emplois, dans le cadre d'entreprises fonctionnant sur leur marché interne et cherchant à s'attacher leur main-d'œuvre. En particulier, on a des entreprises qui:
 - doivent faire face à un problème de conversion ou d'adaptation de leur activité; les dispositifs de formation servent alors à faciliter une mobilité interne horizontale;
 - doivent faire face à une transformation profonde de leurs processus de production; les dispositifs favorisent alors un processus de mobilité interne ascendante (des fois, la certification est également impliquée dans le processus de formation).

11. Commentaires

La qualité de l'écrit est très bonne; en fait, s'agissant des résultats d'une étude, les termes utilisés sont scientifiques et précis. Ce texte est fort pertinent pour le projet de recherche, car il traite de la formation par et dans les situations de travail, que l'on pourrait peut-être qualifier de FQT, ou certainement très proche du concept. Par ailleurs, l'auteur intègre également la notion de qualification et de mobilité. En somme, un texte riche en notions pertinentes au projet de recherche, en particulier dans l'éventualité de la justification de la nécessité de la FQT.

La seule critique possible au texte est son caractère assez théorique et parfois abstrait. Il pourrait donc être utile de le compléter avec des exemples d'application, plus concrets (des cas sont cités parfois, mais non décrits) en entreprise.

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

7. Résumé des différentes parties du texte

Il existe une très grande variabilité dans les différentes méthodes de mesure de la formation au travail. Cette étude montre comment plusieurs outils (sondages) arrivent à des résultats différents. Ce qui est le plus frappant est la différence observée entre les employeurs et les employés quant à la quantité déclarée de formation dispensée. Des mesures agrégées de la formation sont plus performantes que des mesures individuelles mais demeurent inadéquates.

Baudoin, J.-M. Helliet R. Mesnier P. M. et Ollagnier E. Les formations diplômantes dans l'entreprise: un nouveau rapport travail formation. *Éducation Permanente*(112):39-46.

3. Problématique

La problématique de l'article porte sur la description et l'analyse des formations diplômantes dans l'entreprise, ainsi que l'étude de leur aptitude à répondre à la triple interrogation suivante (remise en question de ces trois aspects): le stage comme modèle de référence de la formation en entreprise; le taylorisme et ses divers avatars comme rationalité de base pour organiser le travail; la certification traditionnelle.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

L'objectif central du texte est d'analyser les principes ainsi que les limites ou faiblesses des formations diplômantes en entreprise, dans le but d'établir leur pertinence et leur utilité en tant que formations au travail (et de voir si elles répondent à la triple interrogation spécifiée dans la problématique ci-dessus).

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

Définitions

Définition textuelle de la compétence professionnelle

'C'est dans ce mouvement [requalification du métier, voir plus bas] que se constitue la compétence professionnelle: la maîtrise des procédures passe par une compréhension à caractère fondamental qui, par retour, donne sens au geste professionnel, à sa rationalité, et permet ainsi d'intervenir sur des situations problématiques, ou d'acquérir de nouveaux modes opératoires.' (p. 40)

Définition textuelle du métier

'Le métier est à définir comme la maîtrise globale d'une situation professionnelle par la mise en œuvre de compétences générales.' (p. 43)

Définition des compétences générales (composantes) (p. 43)

Il s'agit:

- d'identifier les données d'une situation;
- d'analyser les informations relatives à cette situation;
- d'élaborer des hypothèses de réponse et d'action;
- d'évaluer son action pour la modéliser;
- de recycler l'expérience pour enrichir le modèle de réponse ainsi construit.

Définition textuelle du 'paysage éducatif'

'Le 'paysage éducatif', au-delà de l'ingénierie pédagogique qui le fait vivre, est défini par la conjonction entre l'intégration d'un 'corps étranger', l'équipe éducative et une évolution de l'organisation du travail.' (p. 42)

Formations diplômantes = réponse empirique à une triple interrogation

- 1) le stage comme modèle de référence de la formation en entreprise: on remet en cause la transférabilité dans les situations professionnelles de ce qui est enseigné dans les formations au travail, ainsi que la concentration de l'effort de développement des compétences sur les seules personnes, sans toucher à leur contexte de travail.
- 2) le taylorisme et ses divers avatars comme rationalité de base pour organiser le travail: on indique que les formes héritées de ce modèle (ségrégation entre l'exécution, l'organisation de l'exécution, ainsi que son contrôle) deviennent des obstacles aux

mutations relatives à l'évolution du rôle de l'homme au travail.

3) la certification traditionnelle: on remet en cause le concept de l'examen ponctuel (coût élevé, aspect 'injuste' et aléatoire, inadaptations aux réalités professionnelles).

Principes des formations diplômantes

N.B.: les cinq principes qui suivent s'appuient sur une analyse détaillée de deux dispositifs de formation diplômante sur site.

1) *Un double objectif: requalifier le métier et rénover les modes de certification*

- 'La requalification du métier suppose un travail de recomposition et de reconstitution de savoir-faire atomisés par l'organisation antérieure du poste de travail et des outils ou installations' (p. 40)

On indique ici que c'est seulement à partir du moment que l'on va maîtriser les procédures et les propriétés générales qui contraignent ces procédures que l'on peut 'oser' véritablement parler de métier, et ceci dans une dialectique que seule la formation sur le lieu de travail rend possible, entre l'action et les savoirs que celle-ci implique.

- 'La rénovation des modalités de certification suppose l'abandon du contrôle ponctuel (examen traditionnel) au profit d'un contrôle continu de travaux réalisés au fur et à mesure du déroulement de la formation' (p. 40-41).

On parle ici également d'une recomposition des contenus d'enseignement en termes de capacités opératoires (générales et professionnelles), regroupées en unités capitalisables.

2) *Une méthode de travail: la pratique généralisée du partenariat*

On parle ici de partenariat entre l'entreprise qui détient le métier et l'État qui a le diplôme, dans toutes les phases du dispositif de formation. On indique également que cette méthode est essentiellement une affaire de personnes tout autant que de structures.

3) *Un outil commun des partenaires: la technique des objectifs pédagogiques*

Cette technique permet aux partenaires de travailler ensemble (langage commun) et de créer un lien puissant entre métier et formation, entre travail et savoirs. On indique que l'apprenant est toujours au centre du questionnement pédagogique, et que cet outil met au tout 1^{er} plan les situations de travail, en explicitant les capacités mobilisées et les savoirs plus fondamentaux qui sous-tendent celles-ci.

4) *Une procédure: une pratique du contrat, sur laquelle repose le partenariat en action*

Ce contrat implique une prestation de service, mais il définit également un rapport plus large entre le salarié volontaire, la direction de l'entreprise et l'organisme de formation (engagement réciproque consenti). Intérêts complémentaires entre la direction et l'entreprise: développement des qualifications et reconnaissance par le diplôme.

5) *Un dispositif de formation*

Ce dispositif traduit dans les faits le partenariat. Les partenaires travaillent de concert dans les phases suivantes: recomposition du métier (groupe métier), production d'un référentiel de compétences propres au métier (= base de la formation et de la certification), élaboration des thèmes professionnels, activités de formation menées par l'équipe pédagogique (activités concrètes, aptitudes à développer, savoirs fondamentaux requis).

Limites ou aspects critiques des formations diplômantes

1) *La recomposition du métier*

- Atomisation: la recherche de capacités clés s'appuie encore trop sur des tâches spécifiques qui restent étroitement liées à des postes de travail; cela maintient les acteurs directement concernés par l'apprentissage d'un métier dans une situation de 'taylorisme croisé' (les tâches restent liées à des consignes parcellisées et on cherche à vérifier une à une les capacités pour chaque poste de travail).

(prescription normative) Les auteurs affirment que tous les métiers doivent s'exercer dans des situations qui permettent de mettre en valeur les composantes des compétences

générales (voir définitions plus haut) et qu'en fait, la formation professionnelle est bien à centrer d'abord sur les capacités générales du métier, et dans un deuxième temps seulement, elle devrait s'attarder aux aptitudes et modèles spécifiques du produit/service/outils/installations/organisation.

- Le terme 'activité', couramment utilisé dans le vocabulaire lié à la définition des métiers, est à remettre en cause: ce terme recouvre uniquement les actions de base, et son utilisation trop rapide masque donc la dimension globale d'un travail. (prescription) Les auteurs suggèrent plutôt de proposer le terme 'mission' (y compris pour les qualifications ouvrières); ainsi, l'exercice du métier serait reconnu en fonction des résultats identifiés.

2) *L'autonomie du salarié*

- (prescription) L'exercice du métier doit se concrétiser en un projet professionnel (résultats attendus, conditions d'expression de la compétence professionnelle), qui prendra corps sous la forme d'un contrat entre l'employeur, le salarié et le partenaire Éducation. Ce point de vue implique la notion fondamentale de l'autonomie du salarié. Ce principe d'autonomie, qui implique la confiance aux idées à tout niveau hiérarchique, l'importance de la capacité d'action et d'innovation, devient alors un pilier de l'organisation.

- Affirmer la nécessité de l'autonomie dans le métier implique nécessairement de poser la question des résultats. Si l'entreprise dispose actuellement d'instruments d'appréciation de ses résultats globaux, elle manque encore d'outils pour apprécier les performances d'un salarié ou d'un groupe de salariés.

- (prescription) Les auteurs affirment qu'il est urgent d'envisager la création d'outils permettant aux individus d'effectuer eux-mêmes ces repérages dans une perspective d'évaluation formative, ouvrant sur des remédiations, et de certification des acquis. On nous ramène donc ici à la question des 'référents' pouvant déterminer clairement les objectifs et les conditions de mise en œuvre des apprentissages dans les situations professionnelles.

3) *La fonction du partenariat*

- On se demande si le système éducatif actuel sait faire preuve d'une réelle efficacité pour garantir la maîtrise des capacités et savoirs, qui est son rôle de partenaire de l'entreprise (on entend, par là, d'apporter des outils fiables, ainsi que la garantie d'une cohérence entre l'analyse des résultats obtenus et les repérages, en termes de maîtrise, par rapport aux diplômes ou 'niveaux d'étude' correspondants). Sa remise en cause tient de trois aspects: sa connaissance assez théorique des terrains professionnels; le fait que les contenus par disciplines sont cloisonnés; le clivage entre les savoir-faire techniques et les savoirs généraux.

- Il y a un manque d'outils scientifiques permettant une articulation fiable entre savoirs, capacités et compétences professionnelles. De manière générale, on ne semble pas favoriser la promotion d'un modèle d'apprentissage fondé sur la pratique du 'métier'.

6. *Méthodologie*

7. *Résumé des différentes parties du texte*

(voir cadre conceptuel)

8. *Résultats de l'étude*

9. *Conclusion, portée et limites de l'étude*

Cet article ne conclut rien de spécifique; il analyse la situation actuelle, explicite les

principes et les limites de la formation diplômante en entreprise, en élaborant des prescriptions normatives afin de contrer les limites de cette formation. Il s'agirait donc d'effectuer une analyse de faisabilité ou une étude subséquente des prescriptions émises. L'article est conclu par la mise en situation suivante: pour qu'on assiste un jour à une véritable 'formation continuée' de salariés placés dans des situations de responsabilité (ce qui semble être la situation souhaitée par les auteurs), il faudrait alors faire en sorte que tout travail devienne l'occasion d'une réflexion éducative, dans le double objectif de maintenir ou de faire progresser les qualifications pour le plus grand nombre, et de contribuer au développement d'une dynamique économique.

10 Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité?

Définition textuelle de la compétence professionnelle

'C'est dans ce mouvement [requalification du métier] que se constitue la compétence professionnelle: la maîtrise des procédures passe par une compréhension à caractère fondamental qui, par retour, donne sens au geste professionnel, à sa rationalité, et permet ainsi d'intervenir sur des situations problématiques, ou d'acquérir de nouveaux modes opératoires.' (p. 40)

Définition des compétences générales (composantes) (p. 43)

Il s'agit :

- d'identifier les données d'une situation;
- d'analyser les informations relatives à cette situation;
- d'élaborer des hypothèses de réponse et d'action;
- d'évaluer son action pour la modéliser;
- de recycler l'expérience pour enrichir le modèle de réponse ainsi construit.

Définition textuelle du 'paysage éducatif'

'Le 'paysage éducatif', au-delà de l'ingénierie pédagogique qui le fait vivre, est défini par la conjonction entre l'intégration d'un 'corps étranger', l'équipe éducative et une évolution de l'organisation du travail.' (p. 42)

Indiquer s'il y a un modèle de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou transférabilité.

Il y a un modèle de la formation diplômante en entreprise, basé sur cinq principes que voici:

N.B.: les cinq principes qui suivent s'appuient sur une analyse détaillée de deux dispositifs de formation diplômante sur site.

Indiquer l'approche sous-jacente à la notion de transférabilité, s'il y a lieu (perspective).

On utilise le terme 'transférabilité' dans deux contextes différents: 1) transférabilité des compétences théoriques dans des situations professionnelles; 2) transférabilité liée aux postes de travail (compétences générales par opposition à compétences spécifiques). Dans le 1^{er} cas, on combine la formation 'théorique' et le travail 'appliqué', intégrés dans la notion de formation diplômante, où la formation est effectuée sur le lieu de travail. Dans le 2^{ème} cas, aucune perspective n'est clairement identifiée ou définie.

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT et ou à la notion de qualification et/ou transférabilité.

Facteurs défavorables Formations diplômante (Tiré des aspects critiques ou limites des

formations diplômantes)

Mentionner les indicateurs permettant d'évaluer la FQT et/ou la notion de qualification et/ou la notion de transférabilité.

1) Les composantes définissant les compétences générales (voir point a., dans les définitions) pourraient indirectement servir de critères d'évaluation d'une formation diplômante, vu qu'un des objectifs de cette dernière est l'acquisition de ces compétences au niveau du salarié.

2) En ce qui concerne les performances d'un salarié ou d'un groupe de salariés (NB: cette performance étant l'objectif ultime des formations diplômantes, on pourrait considérer les critères d'évaluation de cette performance comme pertinents également pour l'évaluation des formations), les auteurs affirment que l'évaluation devrait être menée en situation dans un système de croisement entre la compétence professionnelle globale et le repérage des capacités et savoirs investis dans cette compétence. (On indique également qu'il est urgent d'envisager la création d'outils permettant aux individus d'effectuer eux-mêmes ces repérages). Plus concrètement, on nous parle ici de 'référents', qui puissent déterminer clairement les objectifs et les conditions de mise en œuvre des apprentissages dans des situations professionnelles. Enfin, on mentionne également la *définition préalable de plusieurs résultats attendus* (dans l'établissement du parcours de qualification, en fait) comme servant de critère d'évaluation dans la certification des acquis.

L'étude a-t-elle dégagé des liens particuliers entre la FQT et/ou la notion de qualification et/ou la transférabilité et les caractéristiques suivantes : la taille de l'entreprise, le secteur d'activité économique, la forme d'organisation du travail, le profil individuel des travailleurs (l'âge, le sexe, l'origine, le profil professionnel, le statut d'emploi (syndiqué ou non)).

Les auteurs ne fournissent aucun lien de ce type, à part le fait qu'ils font référence aux compétences professionnelles, adressées entre autres à des employés avec des responsabilités, et qu'ils incluent également les qualifications ouvrières dans leur analyse.

Indiquer les avantages et les coûts associés à la FQT pour une entreprise (inclure les notions de qualification et de transférabilité.

Avantages Formations diplômantes

- On peut considérer ici les enjeux mentionnés en g. comme étant des avantages d'une formation diplômante (en entreprise) réussie.
- Par ailleurs, un des cinq principes des formations diplômantes en entreprise pourrait indirectement constituer un avantage dans ce contexte: l'outil commun des partenaires de la formation, soit la technique des objectifs pédagogiques; cette technique permet aux partenaires de travailler ensemble et de créer un lien puissant entre métier et formation, entre travail et savoirs (ce pourrait être un avantage pour des services de ressources humaines, par exemple) (à confirmer).

Autres éléments pertinents pour la recherche.

Mention du terme 'qualification'

- Citation dans le cadre d'une prescription normative liée à une des limites de la formation diplômante en entreprise: 'La maîtrise des situations professionnelles doit s'inscrire dans des champs d'application de plus en plus larges et complexes, liés à la progression de la qualification'. (p. 43)

- On parle d' 'acquisition de compétences' tout en faisant référence également parallèlement au 'développement de qualifications' (développement au sein duquel on acquiert des compétences).

11. Commentaires

Un article essentiellement théorique: descriptif et analytique, en ce sens qu'il décrit et explique le concept de formation diplômante en entreprise (caractéristiques, aspects critiques) et normatif, en ce sens qu'il décrit ce que devrait être une formation pertinente et utile en entreprise. Un article très intéressant pour approcher la FQT, mais à compléter avec des articles à contenu plus concret et avec des pistes d'argumentation (en faveur de l'entreprise) plus poussées.

Bélanger, Paul, Dominique Bouteiller, Jean Charest et Alain Dunberry. La loi du 1% sur la formation de la main-d'oeuvre - Une avenue réaliste qui n'hypothèque pas l'avenir. 1994.

3. Problématique

Le gouvernement envisage la modification de la loi 90: réduction du montant d'assujettissement (de 250 000 de masse salariale à 1 million).

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Le texte présente une argumentation en faveur de la conservation de la loi 90, telle qu'appliquée.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

6. Méthodologie

7. Résumé des différentes parties du texte

Contre-argumentation

Contrairement à ce qui est prétendu par plusieurs entreprises, la loi 90 ne constitue pas une taxe nouvelle. En effet, le montant n'est pas transféré au gouvernement mais géré par la CPMT. De plus, une majorité d'entreprises investit déjà 1% en formation et n'ont pas à verser ce montant au fonds national.

Questions

Une série de questions est présentée de façon à démontrer le non-sens d'une modification de la loi :

- Pourquoi réviser la loi avant même que les travaux d'évaluation quant à la loi sur l'éducation des adultes et la formation continue soient terminés (2004)?
- Pourquoi ne pas trouver de solutions aux problèmes administratifs, puisque ça semble être un problème?
- Pourquoi interrompre les efforts déjà instaurés en entreprise (comités sectoriels, conseils régionaux de la CPMT, etc.)?
- Pourquoi modifier la loi alors que nous reconnaissons tous la nécessité de développer de façon continue les compétences?
- En quoi des entreprises québécoises devraient être exclues d'un tel programme de développement et transfert des savoirs nécessaires pour l'économie québécoise?

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

Les auteurs concluent en suggérant une solution en trois volets:

- attendre le dépôt du rapport d'évaluation en 2004;
- réajuster le montant d'assujettissement en regard de l'évolution de la valeur du dollar et de l'augmentation des salaires.
- demander à la CPMT d'informer des expériences et projets vécus en entreprise relativement à la formation et ainsi faire valoir les stratégies performantes.

10. Liens avec la recherche

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT et ou à la notion de qualification et/ou transférabilité.

Le texte montre l'importance de la formation professionnelle en raison de l'impact qu'elle a

sur l'économie québécoise, par l'entremise de l'amélioration des compétences ainsi que de la compétitivité.

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge). Un enjeu économique d'envergure est soulevé, la compétitivité du Québec sur le plan international.

11. Commentaires

Ce texte fournit une argumentation en faveur de la loi 90, ce qui est donc pertinent pour la contextualisation des enjeux qui seront dégagés de l'étude.

Bellemare, Diane. Adoption de la loi 90: La culture des entreprise a-t-elle changé en matière de formation de la main-d'oeuvre? La Minute De L'Emploi. 2002.

7. Résumé des différentes parties du texte

Historique loi 90:

Au début des années 90, le Québec investissait moins que le reste du Canada dans la formation. C'est pour cette raison que le gouvernement du Québec adopta, en 1993, un programme de crédit d'impôt visant à inciter les entreprises québécoises à investir dans la formation. Par la suite, cette mesure fiscale a été remplacée par la loi 90.

Rappel de l'objectif de la loi:

« (...) d'améliorer, par l'accroissement de l'investissement dans la formation et par l'action concertée des partenaires (...), la qualification de la main-d'œuvre et ainsi de favoriser l'emploi de même que l'adaptation, l'insertion en emploi et la mobilité de la main-d'œuvre».

Bellemare, Diane. « Au delà de la loi 90: un virage de société ». in *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*, (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion. 2000, p. 72-79

3. Problématique

Depuis l'entrée en vigueur de la loi 90, le débat a surtout été centré autour de son aspect coercitif, de l'ingérence du gouvernement, de la surcharge administrative amenée ou du fait que ceux qui profiteront de cette loi sont ceux qui reçoivent déjà de la formation (les cadres). L'auteure souhaite amener le débat sur un autre terrain, celui des clientèles visées par la loi 90.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Le texte fait ressortir le fait que la loi 90 touche essentiellement un type de clientèle: les travailleurs en emploi, alors que les jeunes et les chômeurs sont également des clientèles qui ont des besoins. L'auteure traite dans son texte de la formation professionnelle comme moyen de considérer les besoins de la clientèle que constituent les jeunes, moyen qui devrait être intégré ou rattaché à la loi 90.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

6. Méthodologie

L'auteure utilise des données européennes pour comparer ce qui se fait ici en matière de formation professionnelle à ce qui se fait là-bas. Ces données ont été recueillies par l'entremise d'une étude menée par la SQDM (Société québécoise de développement de la main-d'œuvre).

7. Résumé des différentes parties du texte

La formation professionnelle en Europe

L'auteure mentionne que des pays comme l'Allemagne, l'Autriche et la Norvège ont développé un modèle de formation professionnelle de type «dual» qui allie enseignement en classe à apprentissage en milieu de travail. Résultat: beaucoup moins de décrochage scolaire et donc de chômage.

La formation professionnelle au Québec

Au Québec, une valorisation de la formation professionnelle menant à des métiers est nécessaire pour arriver à faire fonctionner un tel type de mode de formation. De plus, l'auteure mentionne que ce type de formation pourrait également profiter à des travailleurs déjà en emploi.

Des conditions de succès pour l'introduction d'un tel modèle sont soulevées: la contribution des partenaires de l'entreprise, patrons et syndicats.

Définitions

L'auteur cite une définition du système «dual» d'apprentissage, tirée du livre «Constats, problèmes, perspectives. Enseignements d'un débat international» de Bertrand, Durand-Drouhin et Romani (1994).

«L'apprentissage peut être défini comme la combinaison d'un travail en entreprise et d'une formation professionnelle, suivant des règles définies par un statut. Un contrat passé entre l'entreprise et l'apprenti précise les engagements des deux parties: l'apprenti bénéficie d'une rémunération réduite et l'entreprise lui donne une formation, normalement sous la responsabilité d'un tuteur ou d'un maître d'apprentissage. Dans beaucoup de pays, la

formation en entreprise, essentiellement pratique, est complétée par une formation plus large donnée à l'extérieur, dans un centre d'apprentissage ou une école.

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

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

L'auteure conclut en réaffirmant que la loi 90 doit intégrer un modèle de formation professionnel tel que décrit plus tôt afin d'atteindre les buts initiaux que s'était fixés la loi: un virage social où la formation professionnelle est perçue comme une voie de développement aussi valable que la formation générale, une structuration de la formation professionnelle et le développement de moyens pour les secteurs industriels de s'adapter aux changements et à la concurrence.

L'auteure a amené la problématique de l'agrégation des formateurs ou organismes formateurs.

L'auteure soutient qu'il faut poursuivre le travail auprès des employeurs pour leur démontrer le bien-fondé de la loi et montrer la facilité d'application de la loi.

10. Liens avec la recherche

Indiquer s'il y a un modèle de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou transférabilité.

Une définition d'un modèle de formation professionnel est donnée:

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT et ou à la notion de qualification et/ou transférabilité.

L'appui des syndicats et des employeurs est essentiel à la mise en place d'une formation

Indiquer si le texte fournit des arguments en faveur et/ou en défaveur de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou de la transférabilité. Si oui, les inscrire et spécifier à quel niveau ils se situent(macro, méso ou micro).

Le texte en soi constitue un argument en faveur de la formation professionnelle qui, rattachée à la loi 90, deviendrait un moteur de réduction du décrochage scolaire et du chômage.

11. Commentaires

Le texte est pertinent en ce sens où il introduit un acteur dans la problématique de la formation qualifiante et transférable: la SQDM.

L'auteure introduit l'idée de rattacher à la loi 90 un nouveau mode de formation professionnelle utilisé en Europe: la formation «dual», c'est-à-dire travail - apprentissage. La comparaison avec des modèles fonctionnant ailleurs est intéressante.

Benabou, C. L'évaluation de l'effet de la formation sur la performance de l'entreprise. In Former Pour Performer: 2000, 324-339.

7. Résumé des différentes parties du texte

Il est reconnu déjà par les théoriciens et praticiens que la fonction formation de la main-d'œuvre a un rôle stratégique dans la compétitivité des entreprises. Les programmes de formation et la gestion des ressources humaines doivent donc se transformer et s'adapter à cette réalité.

L'auteur propose l'approche coûts-bénéfices pour évaluer la formation de la main-d'œuvre. La méthode consiste :

- à établir (avant la formation) les critères sur lesquels l'on voudra l'évaluer (ex.: griefs, absentéisme, accidents du travail, temps perdu, etc.);
- à établir la valeur monétaire de la non-formation (ce qu'il en coûte d'avoir une main-d'œuvre qui n'est pas qualifiée). Ex.: roulement de personnel, productivité, etc. Ce calcul n'est pas simple (l'auteur présente des exemples de calcul concrets);
- à évaluer le système de formation après l'activité de formation. D'une part l'acquisition des compétences et d'autre part les résultats obtenus. Il faut également inclure les coûts de formation.

Le calcul du ratio coûts-bénéfices se fait ainsi:

RCI (rendement du capital investi en formation) = épargne brute (les résultats obtenus en termes de réduction de l'absentéisme, augmentation de la productivité, etc.) coût de la formation.

Le calcul du ratio doit se faire avant la formation et après, de sorte que l'on puisse évaluer statistiquement s'il existe une différence significative entre les deux ratios.

L'avantage de ce ratio est qu'il inclut tous les paramètres de productivité et de performance pour une entreprise.

Il faut se rappeler que l'approche quantitative a ses limites et que de la compléter avec une évaluation qualitative est souhaitable. Il faut notamment être vigilant quant à l'impact d'autres variables possibles non mesurées dans le calcul du ratio coûts-bénéfices.

Bérard, Éleine et Jean-Michel Cousineau. « La formation professionnelle au Québec ». dans *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*, (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion. 2000, p. 125-141.

3. Problématique

La formation, selon une analyse économique, pose le problème de la responsabilité. En effet, la responsabilité doit-elle être assumée par le privé ou par le gouvernement pour former de la façon la plus efficace possible?

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Le texte présente les besoins de formation au Québec, le rôle et les limites du marché et de l'État ainsi que la supériorité d'une solution économique sur une solution politique.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

Définition d'une formation spécifique:

«La formation spécifique est ici définie comme une activité de formation procurant à l'employé des attributs productifs presque entièrement exclusifs à l'entreprise.» p. 127

Types de mobilité:

Le texte présente trois types de mobilité possibles: mobilité intermarché, mobilité interentreprise et mobilité intra-entreprise (il n'en donne toutefois pas de définition). p. 127.

6. Méthodologie

7. Résumé des différentes parties du texte

Arguments des gouvernements : le texte présente la liste des arguments invoqués par les gouvernements pour justifier leur implication dans la formation:

- croissance économique;
- libéralisation des échanges;
- mondialisation des marchés;
- compétitivité internationale et changements technologiques;
- chômage, perte d'emplois, perte de revenus .

L'auteur réagit à ces arguments en soutenant que ceux-ci justifient l'organisation d'une formation de plus grande qualité certes, mais non pas d'une plus grande intervention de l'État.

Les motifs de l'intervention de l'État

Les raisons suivantes peuvent, selon l'auteur, justifier l'intervention de l'État dans le domaine de la formation:

- l'imperfection des marchés du capital par rapport aux ajustements requis;
- la discrimination sur les marchés de l'emploi;
- le manque de mesures économiques et financières aux entreprises pour la prise en charge de la formation générale;
- l'insuffisance des revenus associés au maintien et au développement de l'employabilité.

L'auteur relate l'historique de l'intervention de l'État dans le domaine de la formation (pour les détails voir les pages 129-132).

Les limites de l'intervention de l'État

L'auteur présente une série d'exemples où l'intervention de l'État semble parfois absurde et ne devrait pas avoir lieu (p. 134).

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

L'auteur conclut en soutenant que c'est «au marché qu'il faut confier la responsabilité de la formation et ce, en adoptant la formule des bons de formation.» p. 138

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité?

Définition d'une formation spécifique:

«La formation spécifique est ici définie comme une activité de formation procurant à l'employé des attributs productifs presque entièrement exclusifs à l'entreprise.» p. 127

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge).
Le texte aborde un enjeu important dans la formation professionnelle de la main-d'œuvre: l'intervention de l'État. L'ensemble du texte traite de cet enjeu en soutenant qu'une logique économique davantage que politique devrait régir la formation professionnelle et que l'État devrait intervenir uniquement lorsque le marché a des imperfections qu'il faut corriger.

Quelles sont les conditions de mobilité dans l'entreprise (ex.: est-ce possible de travailler dans une autre filiale, est-ce possible d'accéder à un poste de niveau plus élevé).

Bien que la notion de mobilité ne soit pas au cœur de l'article, l'auteur présente trois (3) types de mobilité: mobilité intermarchés, interentreprises et intra-entreprises.

11. Commentaires

Quoiqu'intéressant, le texte dans son ensemble fournit peu de substance pour notre projet.

Le texte fournit une définition de ce qu'est la formation spécifique.

Le texte présente un historique de l'intervention de l'État dans la formation professionnelle auquel il est possible de référer si nous souhaitons intégrer de telles informations à la mise en contexte du projet, et plus particulièrement à l'avènement de la loi 90.

Béret, P. et A. Dupray. La formation professionnelle continue: de l'accumulation de compétences à la validation de la performance. Formation Emploi. 1998(63):61-80.

7. Résumé des différentes parties du texte

En France, la loi de 1971 oblige les entreprises à dépenser 1,5 % de leur masse salariale (initialement 0,8%).

Définition de la formation: «La formation est conçue le plus souvent comme une acquisition de compétences productives qui seront ultérieurement mises en œuvre durant la vie active.» p. 62. approche du capital humain.

Bien que ce ne soit pas clairement établi, lorsque l'auteur parle de la formation professionnelle continue, il fait référence à la formation professionnelle certifiée (il l'utilise comme synonyme).

L'on comprend que, pour l'auteur, la formation sur le tas n'est pas une formation professionnelle continue.

Bernier, C. Frappier M. et Moisan K. *Repenser l'offre de formation publique pour développer la formation de la main-d'œuvre dans les PME du Québec*. Centrale de l'enseignement du Québec (CSQ) et Centrale des syndicats nationaux (CSN); 2002.

3. *Problématique*

Au Québec, l'économie est dominée par les petites entreprises (97% des entreprises ont moins de 100 salariés selon MESS, 2002: 147, cité en page 7) qui n'investissent pas beaucoup dans la formation: alors, il faut comprendre comment se construisent les compétences dans ces entreprises et le rôle que peuvent y jouer les établissements publics d'enseignement.

La recherche porte sur la demande de formation des entreprises et l'offre des établissements publics de formation, et elle s'inscrit dans l'étude des rapports emploi-formation qui sont difficiles à saisir. Le rapport des PME à la formation est considéré ici comme une «construction sociale» portée par le jeu des intervenants engagés dans cette relation. Les établissements publics de formation jouent un rôle dans cette construction. Ils ont beaucoup développé leur offre de formation au cours des dix dernières années, mais ils éprouvent des difficultés relativement aux PME, compte tenu qu'ils sont soumis à des règles d'autofinancement de leurs activités et du fait que leur mission sur le plan du développement régional n'est pas explicite. Pour améliorer la situation, des pistes d'action doivent être explorées.

4. *Objectifs du texte ou de l'étude*

Analyser la demande formation des petites entreprises et comprendre le déséquilibre dans l'investissement des petites et moyennes entreprises relativement à celui des grandes (8). Dégager les difficultés des PME en matière de formation et saisir la conception qu'elles ont de la formation en se demandant si elles ont une conception (ou représentation) particulière de la construction des compétences (8).

Examiner les pratiques de formation.

Vérifier certaines caractéristiques des PME (le secteur d'activité, la situation des marchés, la structure de l'entreprise, le mode de gestion de l'entreprise) et leur influence sur les investissements en formation (8).

Examiner le jeu des différents intervenants dans la construction de l'offre et de la demande et en particulier examiner l'offre des établissements d'enseignement (8-9).

5. *Cadre conceptuel et modèle théorique*

- Champs d'étude concernés (ex.: administration, éducation, psychologie, etc.) : la formation continue et les rapports emploi-formation.

- Cadres théoriques privilégiés (si existants) (ex : théorie de la régulation) ou dimensions analytiques (ex : individuelles et organisationnelles).

La formation est vue comme une construction portée par le jeu des acteurs de différents niveaux: sectoriel, régional, local.

6. *Méthodologie*

- Population à l'étude:

- Échantillon de 45 entreprises: 20 très petites (9 à 19 employés), 18 petites (20 à 99 employés), 6 moyennes (100 à 250 employés), une grande (plus de 500 employés). Des 44 PME: 27 sont soumises à la loi 90 (60%).

Les PME sont issues des 6 secteurs suivants: commerce de détail, tourisme (hôtels et restaurants), services automobiles, transport routier, plastique et caoutchouc ainsi que

secteur portes, meubles et fenêtres.

Des PME de plusieurs régions: urbaines et rurales (12)

- Nature des données: données qualitatives obtenues par entrevue auprès des entreprises et des établissements publics et données quantitatives obtenues par questionnaires auprès des services aux entreprises des établissements publics, cégep et commissions scolaires (9).

7. Résumé des différentes parties du texte

Chapitre 1: « Du côté de la demande de formation»

Les représentations des TPE et des PME de la formation de la main-d'œuvre diffèrent de celles de la grande entreprise (11). Plusieurs spécificités des PME relativement à leur rapport à la formation qualifiante et transférable :

- Elles ont une préférence marquée pour la formation à l'interne, la formation sur le tas (33/44 TPE et PME y ont presque toujours recours, certaines se limitant à cette approche).

Elles ont souvent recours aux contremaîtres, aux cadres ou aux proprio pour donner la formation. Quoique la plupart des PME aient aussi recours à des formateurs externes, la majorité d'entre elles accorde plus d'importance aux mécanismes internes (12). Elles valorisent l'expertise interne et croient que ce moyen permet de promouvoir les objectifs de l'entreprise auprès des employés (12). Elles vont recourir à l'externe si elles n'ont pas les ressources et l'expertise à l'interne. Pourquoi la valorisation de la formation sur le tas ? On valorise «l'expérience», on considère que le travail en lui-même est formateur, «notamment par la répétition et l'imitation des gestes» (13). C'est l'esprit de «regarder faire», de «passer ses secrets». Bref, on privilégie la dimension pratique, la «mise en situation de travail» et non les aspects théoriques (13).

- La formation est souvent limitée à celle destinée à l'intégration des employés (13).

- Elles apprécient les stages comme manière efficace de recruter de la main-d'œuvre.

Quelques résultats de recherche portent sur les représentations des dirigeants à l'égard de la FQT et montrent que le parcours antérieur des dirigeants influence leurs représentations. Dans la moitié des entreprises, les emplois simplifiés [non définis] dominent et le passage d'un emploi à l'autre n'entraîne aucune formation, ces emplois n'étant pas complexes aux yeux des dirigeants (15). Ainsi les besoins de formation seraient limités à cause de la simplicité des emplois. Or, cette équation revêt une double équation puisque, comme le montre un exemple, c'est précisément pour réduire les besoins en formation que les emplois sont simplifiés. Ainsi, la dirigeante d'un petit restaurant qui connaît un fort taux de roulement découpe les tâches à l'extrême pour limiter au strict minimum la formation des employés (15). Par contre, dans d'autres exemples, où les emplois sont plus qualifiés, la formation constitue l'un des moyens pour contrer le roulement du personnel puisqu'elle permet aux employés d'obtenir des postes plus qualifiés (15).

Les dirigeants perçoivent les emplois comme simples et faciles avec des tâches faciles à apprendre, mais ils cherchent la polyvalence chez leurs employés, souhaitant qu'ils passent d'un poste à l'autre (16). Cette polyvalence complique l'identification au métier ou de la formation qui y est associée, notamment par le biais des cursus scolaires. Les dirigeants estiment que ces parcours ne sont pas adaptés aux caractéristiques de l'entreprise (16). La plupart associent généralement la formation donnée par les institutions publiques à la formation initiale (c.-à-d. celle qui permet l'acquisition d'un métier ou qui permet l'accès au marché de l'emploi). Plusieurs déplorent le caractère trop général, trop théorique de la formation scolaire (16-17) et la durée de la formation initiale (trop longue) (16). Ils se disent intéressés par les formations plus courtes du type attestations d'études collégiales (AEC) et attestations d'études professionnelles des commissions scolaires (AEP) (17). Mais la connaissance qu'ils ont de la formation en milieu scolaire est limitée (17).

Les difficultés liées à la formation sont ensuite présentées. Celle qui s'appliquerait à la question de la formation qualifiante et transférable est la suivante : Les entreprises résistent à former leur personnel, entre autres par crainte du maraudage (17).

Une typologie des PME en lien avec leurs rapports à la formation est présentée (19 à 28), ce qui permet de constater que les PME ne forment pas un tout homogène. Rien d'intéressant sur FQT.

Chapitre 2 « Du côté de l'offre publique de formation »

Ce chapitre cherche à répondre à la question suivante: comment les organismes responsables d'offrir de la formation aux entreprises répondent-elles à la demande ?

On y examine le jeu des acteurs institutionnels: les comités sectoriels, les organismes de développement régionaux et les institutions d'enseignement.

a) les comités sectoriels (l'analyse a porté sur 12 comités sectoriels).

L'historique des comités est présenté (début: 1995) ainsi que les activités en matière de formation (p. 34-35). En général, les comités éprouvent des difficultés à intervenir auprès des petites entreprises et très petites entreprises compte tenu de leurs ressources limitées. Les comités du tourisme et du commerce de détail seraient plus actifs auprès d'elles. Les comités adoptent différentes stratégies en matière de formation (diffusion d'information et d'outils ; production de normes de qualification et de formation ; offre de services du type centre de référence, programmes de formation continue et organisme collecteur).

La deuxième stratégie de production de normes de qualification et de formation est pertinente pour la FQT :

- Des comités produisent des descriptions de tâches et font l'analyse des situations de travail, ce qui «éclaire les intervenants ministériels quant aux conditions réelles de travail dans les entreprises» (39).
- Les comités sont responsables de l'élaboration et de la mise en place du Programme d'apprentissage en milieu de travail (ex: régimes de qualifications disparus en avril 2002): ils produisent des règles et des normes «qui devraient s'étendre à tout le secteur. Ils produisent différents outils connexes à ce programme (40). Avec les partenaires, ils définissent les compétences nécessaires pour la réalisation d'un travail, et dans une perspective stratégique, les compétences à développer selon ce qu'ils anticipent lors de l'analyse du secteur (40-41). Les comités ont ainsi «un pouvoir normatif important» (39), et ainsi ont un impact sur «l'ensemble des fonctions de gestion des ressources humaines dans les entreprise [d'un] secteur (40). En effet, ils ne font pas seulement répondre à des besoins de formation, mais définir des normes (41). Un exemple est donné dans le secteur du bois de sciage. Le comité a développé des profils de compétences utiles pour évaluer les besoins de formation. On a produit un outil de gestion des «compétences transversales» utile à l'évaluation de la polyvalence sur une ligne de production. Cet outil a servi à toutes sortes de fins, notamment à la description de postes pour effectuer les embauches et aussi comme outil d'évaluation des compétences des employés. Les syndicats ont craint qu'avec cet outil, les évaluations des employés ne soient pas «faites de façon unilatérale». [Voici ainsi un enjeu].

La moitié des comités sectoriels ont développé des programmes de reconnaissance des compétences. Ils visent à reconnaître les compétences des travailleurs «[...] afin qu'ils puissent éventuellement obtenir une qualification reconnue». Les processus de reconnaissance permettent ainsi que soit identifiée la part de la formation manquante pour

atteindre les exigences du diplôme visé, et, de ce fait, les formations qui permettront de les atteindre». (40).

b) Les établissements d'enseignement sont ensuite étudiés: programmes collégiaux conduisant à des attestations d'études collégiales (AEC) qui existent depuis 1993 ; programmes du secondaire conduisant à des attestations d'études professionnelles depuis 2002-2003 ; et actions de formation des Services aux entreprises (SAE). (Quelques résultats seulement sont pertinents pour la FQT).

Les responsables des SAE estiment qu'il n'est pas de leur responsabilité d'instaurer des mesures de formation pour les PME. Ils n'ont d'ailleurs pas explicitement cette mission sur le plan légal puisque la Loi sur l'instruction publique et la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel stipulent que ces institutions «peuvent» contribuer au développement de la région sans stipuler que c'est là une partie intégrante de leur mission (p. 43).

La reconnaissance des acquis et des compétences [non définie] est offerte dans les commissions scolaires aux entreprises (48% de l'échantillon) et dans des SAE des cégeps (35%) (52).

Une section discute de la mission des SAE. La perception de la mission varie selon les participants à l'étude. Pour certains, la mission des SAE est plutôt «éducative», ce qui comprend des visées de formation centrée sur «la qualification transférable des personnes» (59), Pour d'autres, les SAE ont une «mission d'affaires» plus centrée sur les besoins des entreprises. Les auteurs observent que «dans le meilleur des mondes, les SAE voudraient bien offrir des formations qualifiantes et transférables aux employés des entreprises, mais [il faut remarquer ce mais qui désigne l'opposition. B.V.] il faudrait que les entreprises en manifestent le besoin, ou du moins qu'elles soient ouvertes à des formations plus longues et plus coûteuses, pour qu'elles puissent être vendues et ainsi rentabiliser les activités des SAE.» (60)

Chapitre 3: «Des pistes à explorer»

Deux pistes peuvent être liées à la FQT.

1) «Coller la formation aux projets de l'entreprise» (70). Pour aider les PME, il faudrait coller la formation aux projets de l'entreprise. Plus précisément, il faut expérimenter des formes de formation qui relient plus directement formation et projet de l'entreprise. Plutôt que de retirer l'obligation aux PME de cotiser à la loi du 1%, il serait profitable d'élargir les activités admissibles à des activités connexes à la formation telles que l'expertise conseil, les projets de changements en entreprise ou d'accompagnement. Les auteurs s'inspirent de Jacob et al., 2001: 117 (cité en p. 70).

2) «Penser en matière de transférabilité des formations pour les PME (72-74). Il faut penser à des formations qui soient transférables. Les outils informatiques rendent cela plus facile. Des exemples ont été donnés par les répondants.

Exemples :

a) La compagnie Canadian Tire a mis sur pied une formation en ligne à l'intention des personnes en emploi. Elle porte sur la connaissance des produits (23 000 produits) et comporte 200 leçons, chacune ayant une durée d'une heure. La directrice régionale a pensé à la rendre accessible à «l'ensemble de la communauté» (72).

b) Un atelier de réparation automobile est relié au système de formation en réseau CARS [non défini]. Les employés peuvent suivre quotidiennement deux heures de formation en direct sur un poste de télé. Le propriétaire a invité d'autres garages à profiter de son système, mais ceux-ci ont décliné son invitation. Si la formation avait été offerte par une maison publique d'enseignement et non par un concurrent, peut-être que les entreprises d'un même secteur ou d'une même région en auraient profité (72-73) (obstacles à la transférabilité).

c) Une expérience plus heureuse est relatée dans le domaine bioalimentaire organisée par un regroupement d'établissements publics avec un objectif explicite d'organiser «des formations transférables à d'autres entreprises du secteur» (73). But: produire une offre concertée de formation en bioalimentaire dans cinq régions métropolitaines, produire des projets pilotes de formation dans une première phase et évaluer leur transférabilité à d'autres entreprises dans une seconde phase. Cela s'est fait en 2001, à partir d'une entente et d'une collaboration d'organismes de l'éducation [non spécifiés] avec la Table métropolitaine qui relève d'Emploi-Québec. Il s'agit de formations sur mesure en fonction de besoins précis de chaque entreprise. Elles ont lieu dans l'entreprise, et sur de courtes périodes, sur les heures de travail.

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

10. Liens avec la recherche

Indiquer l'approche sous-jacente à la notion de transférabilité, s'il y a lieu (perspective).

La transférabilité est présentée selon trois perspectives différentes: 1) associée à la polyvalence des travailleurs, soit au sein d'un même poste de travail, soit comme capacité d'un travailleur de remplir différentes fonctions (sur une ligne de montage par exemple), 2) associée à l'utilisation des compétences dans des entreprises d'un même secteur, 3) dans la perspective d'une formation pouvant être offerte ou utilisée par plusieurs entreprises d'un même secteur. Ici la transférabilité de la formation s'apparente à l'idée d'une utilisation collective d'un produit (la formation) et à l'idée d'une offre concertée de formation dans un même secteur.

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT et ou à la notion de qualification et/ou transférabilité.

Les obstacles à la transférabilité de la formation: Selon la conception 3 décrite ici en 10C (c.-à-d. utilisation collective de la formation dans un même secteur): la position de concurrence des entreprises ne favorise pas la transférabilité de la formation (72-73).

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge).

Macro:

Au sujet des services aux entreprises des institutions publiques d'enseignement. Les SEA n'ont pas tous une conception unifiée de leur mission et ceci influence leur offre de formation et leur manière de transiger avec les PME. Des SAE ont une conception plus «éducative» de leur rôle, ce qui les pousse à considérer la formation comme centrée sur la qualification transférable des personnes (p. 59) en valorisant les formations longues et coûteuses; d'autres SAE voient une «mission d'affaires» avec des formations centrées sur les besoins des entreprises (courtes, besoins immédiats, rentables).

Méso:

Les comités paritaires éprouvent des difficultés à travailler avec les PME, notamment par manque de ressources.

L'utilisation des normes de compétences dans les entreprises (et préparées par les comités paritaires) pour l'évaluation des employés contrevient au principe d'une évaluation «unilatérale» de l'ensemble des travailleurs: cela est considéré comme un enjeu pour les syndicats (41).

Indiquer si le texte fournit des arguments en faveur et/ou en défaveur de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou de la transférabilité. Si oui, les inscrire et spécifier à quel niveau ils se situent(macro, méso ou micro).

Arguments en faveur de la qualification (selon les entreprises):

1) Dans leur travail d'élaboration des normes de compétences (démarche utile à la qualification), les comités paritaires développent des outils pouvant être réutilisés pour d'autres fonctions des ressources humaines dans les entreprises: évaluation des employés et sélection (41).

2) Les analyses de secteur et les normes de compétences produites par les comités sectoriels peuvent éclairer les ministères concernés sur les réalités du travail (39).

Autres éléments pertinents pour la recherche.

Les auteurs indiquent la tension qui existe entre les besoins individuels des travailleurs et les besoins des entreprises.

Les auteurs prônent une définition de la formation plus large pour les PME. Celle-ci comprendrait des activités connexes utiles à la résolution des problèmes des PME (conseil, accompagnement) et l'application de cette définition à la loi 90. (Il n'y a pas de définition proposée).

11. Commentaires

Cette étude est d'un apport précieux pour faire des nuances utiles à la compréhension de la réalité des entreprises, selon la taille ainsi que les caractéristiques liées à la taille.

Les auteurs ont une position nuancée et distanciée à l'égard du phénomène étudié.

Bernier, Colette. Mutations du travail et nouveau modèle de qualification/formation. Relations Industrielles. 1999; 54:51-79.

3. Problématique

Ce texte confronte deux théories historiques, celle de la «déqualification» issue du courant tayloriste à celle de la «requalification» issue du courant fordiste. L'analyse de ces théories fait ressortir une problématique de taille, et l'auteure considère que ces courants de pensée proposent tous les deux une «vision linéaire et uniforme de l'évolution de l'organisation». De plus, toujours d'après l'auteure, ce «modèle taylorien/fordien» est en «rupture» avec le contexte actuel de l'organisation du travail.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Ce texte tente d'apporter une réponse efficace à la problématique identifiée, en élaborant un modèle de «qualification/formation». Celui-ci s'appuie sur l'analyse d'études de cas effectuées dans le secteur tertiaire et plus particulièrement le secteur financier, sur une période de quinze ans. Ainsi, durant cette période l'approche de l'organisation du travail a évolué et aujourd'hui celle-ci se «base» sur des emplois se caractérisant par leur «polyvalence». Cependant, l'auteure fait une distinction entre les différentes catégories de personnel en place dans les entreprises, lesquelles ont des «mouvements opposés de déqualification/requalification». Ainsi, l'auteure élabore deux principaux «axes de formation» qui tiennent compte de ces différences et viennent en opposition au modèle de formation traditionnelle «taylorien».

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

«Modèle de formation taylorien»:

Ce type de formations traditionnelles en entreprise se caractérise par neuf dimensions:

- Ces formations sont «peu stratégiques»;
- Elles visent une simple «adaptation à la tâche».
- Elles sont de type réactif et sont données après le changement technique et/ou organisationnel.
- Ces formations sont données sur le «tas» directement au «poste de travail».
- Elles visent uniquement le «savoir-faire» des employés et se réfèrent donc aux habiletés techniques des employés.
- Elles sont de très courte durée.
- Ces formations sont données à l'interne sur le lieu de travail.
- Ces formations s'adressent à des catégories d'employés de faibles niveaux de qualification.
- Ces formations ne permettent pas aux bénéficiaires d'accéder à des promotions et ne sont pas reconnues comme telles.

«Axe des formations néo-tayloriennes»:

Voici les neuf dimensions de ce type de formations innovatrices par comparaison au modèle taylorien:

- Ces formations ont deux objectifs stratégiques, tout d'abord une «socialisation» des salariés (équipes de travail), ensuite la «réalisation des objectifs économiques de l'entreprise».
- En ce qui concerne les qualifications des salariés, les tâches sont redéfinies et élargies à des groupes de travail composés d'employés polyvalents.
- Les formations sont données pendant le changement technique ou/et organisationnel.
- Les formations combinent la théorie à la pratique, en «associant des cours structurés à des formations effectuées aux postes de travail».

- Les qualifications touchent surtout le «savoir-être» des employés.
- La formation dure longtemps («trois semaines dans un cas»).
- Ces formations sont effectuées à l'intern
- La formation est standardisée et s'adresse à tous les employés sans faire de différence entre leur «niveau d'emploi».
- La reconnaissance de la qualification des employés reste interne à l'entreprise et est relativement faible.

«Axe des formations post-tayloriennes»:

Cet autre type de formation innovatrice en entreprise peut aussi être caractérisé par neuf dimensions par comparaison au modèle taylorien et au premier axe du modèle post-taylorien :

- Ces formations ont les deux mêmes objectifs stratégiques que le premier axe.
- Le recours à ce type de formation se justifie notamment lors de la «création de nouveaux emplois plus qualifiés». Ainsi, ces nouveaux postes de travail peuvent être à la base d'un enrichissement des tâches ou d'une requalification des travailleurs en leur proposant des promotions et des plans de carrière.
- Les formations sont prévues avant le changement technique et/ou organisationnel.
- Les formations combinent, comme le premier axe, la théorie et la pratique, toutefois elles privilégient la formation de «type scolaire» en recrutant des «jeunes diplômés» ou en proposant des cours structurés au personnel déjà en place donnés soit en «maison d'enseignement public», soit par des «instituts sectoriels de formation».
- Les formations visent l'«acquisition de connaissances générales et de savoir théoriques» qui correspondent aux exigences du poste (savoirs de base).
- Il s'agit d'une formation à long terme de type continu qui vise la «requalification» constante des salariés.
- Comme nous l'avons vu, la formation se donne à l'externe, mais aussi à l'interne pour permettre au travailleur de se familiariser avec les nouvelles responsabilités du poste.
- Cette formation s'adresse à l'ensemble des employés, mais au final privilégie surtout les employés plus qualifiés qui ont une longueur d'avance pour satisfaire les exigences des nouveaux emplois.
- La reconnaissance des qualifications est forte et permet aux employés d'accéder à des promotions et d'augmenter leur employabilité (mobilité interne et externe).

6. Méthodologie

7. Résumé des différentes parties du texte

D'après l'auteure, les années 90 marquent un tournant en matière d'«innovation en milieu de travail» et ainsi le débat historique sur l'«évolution des qualifications en termes de déqualification ou de requalification» laisse place à un tout autre débat sur la base de l'émergence d'un nouveau «modèle de la qualification».

«Évolution de la qualification»:

Lors des années 70-80, d'après une école de pensée, le mouvement tayloriste et le développement rapide des nouvelles technologies sont à l'origine d'une détérioration des conditions de travail et d'une «déqualification générale du travail». Une autre école de pensée s'oppose à cette thèse, et affirme que pendant la même période, l'adoption massive des nouvelles technologies permet la «requalification du travail». Cependant, c'est une autre thèse qui apparaît dominante, celle d'une requalification du travail déterminée selon l'organisation du travail et non selon les technologies (progrès social par apposition à progrès technique). Cette approche se base sur le développement des compétences des

travailleurs par un élargissement des tâches. Finalement, l'auteure se détache de ces différentes théories qu'elle trouve chacune trop limitée pour apporter une explication satisfaisante à l'évolution du travail et de la qualification. Ainsi, elle propose un nouveau modèle plus «complexe» qui dépasserait le débat de «déqualification/requalification» et tiendrait compte d'un plus grand nombre de variables interdépendantes formant un «système».

L'auteure identifie trois thèses pertinentes qui ont amené à regarder l'évolution des qualifications sous l'angle novateur du «système éducatif» et du «marché du travail». D'après une première thèse, le marché du travail apparaît divisé en plusieurs «segments» qui se «différencient les uns des autres par les «caractéristiques des emplois» qui les composent. Ces emplois se caractérisent par les «règles et procédures» en matière de GRH qui leur sont propres; ainsi la qualification du travail ne doit pas être analysée simplement sous l'angle d'une division des tâches. Cette thèse introduit le principe que l'évolution de la qualification est «multiforme» selon les segments du marché de l'emploi. Une deuxième thèse pose l'hypothèse de l'«effet sociétal» d'après lequel chaque pays possède ses «propres spécificités» qui forment un tout «cohérent». Avec cette théorie la notion de qualification tient compte des «différents niveaux de la réalité sociale» auxquels les individus font face: «rapport éducatif (systèmes de formation, qualification et mobilité), rapport organisationnel (système de travail, de hiérarchie et de management), et rapport industriel (système de relations professionnelles, de conflit/négociation entre acteurs sociaux)». Avec cette thèse, la notion de qualification est élargie à des modèles «nationaux, multiples et différenciés». Enfin, une troisième thèse, celle de la «régulation», expose le caractère dynamique de la notion de qualification qui est en «rupture» avec le modèle fordiste. Ainsi, d'après les tenants de cette thèse, la notion de «rapport salarial» est déterminante pour transformer les qualifications. De plus, la gestion de la main d'œuvre dépend non seulement des «politiques de l'entreprise», mais aussi de l'État qui joue un rôle de «régulateur».

Lors années 90 différents courants de pensée soutiennent l'apparition d'un nouveau modèle de qualification/formation en «rupture» avec le «modèle taylorien». Cette «rupture» apparaît à trois niveaux: au niveau de l'«organisation et du contenu de travail », avec l'élargissement des tâches et le développement de la polyvalence chez l'employé, le travail en équipe est privilégié; sur le plan de l'apprentissage de «nouveaux savoirs et de nouvelles capacités», le progrès technologique et les «réorganisations du travail» requièrent une plus grande «mobilisation et responsabilisation» des employés qui doivent posséder les facultés nécessaires pour travailler en «coopération»; sur le plan des «règles d'entreprises» qui doivent s'adapter et soutenir cette évolution de la qualification, du développement de la «formation continue» qui occupe une place centrale dans le développement des compétences des salariés, du «système d'enseignement public» pour favoriser le développement de connaissances générales chez les salariés dépassant le «cadre de l'entreprise».

«Nouveau modèle de qualification/formation»:

L'auteure reprend des «données d'enquête» réalisées sur une période de quinze ans. Ces données ont été recensées grâce d'abord à une «analyse des transformations du travail dans trois grands champs du secteur tertiaire (banques, entreprises de service, éducation)», ensuite grâce à une étude réalisée dans le secteur financier (banques, assurances, sociétés de fiducie et de valeurs mobilières) sur la «formation professionnelle donnée par les entreprises face aux changements tant à l'organisation du travail qu'à son contenu». Au final, il ressort trois tendances principales.

Tout d'abord, les «données d'enquête» font ressortir une exploitation par les entreprises des facultés mentales des travailleurs d'exécution, ce qui n'était pas le cas dans le «modèle taylorien». En effet, avec l'intégration des nouvelles technologies, les tâches sont élargies et les travailleurs sont amenés à effectuer des «diagnostics et des résolutions de problème». De plus, toujours sous la pression des nouvelles technologies, le travail est devenu «collectif» et les travailleurs ont développé des «aptitudes de communication, de coopération et d'ouverture à leur environnement». Enfin, les travailleurs sont impliqués directement dans la réalisation des objectifs économiques de l'entreprise.

Ensuite, il apparaît clairement que les réorganisations du travail ont mené à une «redistribution des qualifications» avec des disparités entre les «différentes catégories de personnel». En effet, l'auteure note «deux mouvements opposés», le premier s'adresse au personnel peu qualifié et vise à le rendre polyvalent, le deuxième s'adresse quant à lui au personnel qualifié et vise une «surqualification des fonctions». Le premier mouvement met en valeur la formation (standardisée) collective de «groupes de travail» qui ne débouchent pas toujours sur des «possibilités de promotion»; d'après l'auteure les emplois de cette catégorie de personnel ne sont pas stratégiques et sont menacés à «plus ou moins long terme». Le second mouvement vise quant à lui à «approfondir les connaissances» des employés qualifiés dans leur domaine de spécialité. L'entreprise pourra procéder pour cette catégorie de personnel à un enrichissement des tâches et leur proposer des programmes de formation continue offrant des «possibilités de promotion et de requalification».

Enfin, en s'appuyant sur une «étude de cas» réalisée dans une banque, l'auteure évalue que les promotions sont aujourd'hui plus attribuables au niveau de scolarité des salariés qu'à leur ancienneté. Dans cette étude de cas, la banque crée de nouveaux postes très qualifiés faisant appel à la polyvalence des employés pour orienter la stratégie de marché vers le développement des «services rentables». Ainsi, la banque développe une stratégie de GRH avec trois dimensions principales: réduction du personnel moins qualifié; baisse des emplois de niveau intermédiaire par l'entremise d'une centralisation d'activités et d'un recours à la sous-traitance pour d'autres activités; création, sur la base d'une scolarité de niveau universitaire, d'emplois qualifiés «non syndiqués» orientés vers la «vente de produits et services».

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

Cette étude est intéressante dans la mesure où elle permet de saisir à quel point la notion de qualification a évolué au cours des trente dernières années. En effet, sous-utilisée avant aujourd'hui, dans un contexte de concurrence exacerbée, la haute qualification de la main d'œuvre est un facteur stratégique clé. Cependant, autant l'auteure identifie un mouvement de «requalification» de la main d'œuvre, autant à l'inverse elle met en évidence un mouvement de «déqualification» de la main d'œuvre. Ces mouvements opposés tendent à approfondir les écarts d'employabilité et de mobilité, entre une main d'œuvre surqualifiée et une main d'œuvre sous-qualifiée. Ainsi pour analyser les «mutations du travail» et des qualifications il faut «sortir» de l'entreprise et tenir compte des «transformations du marché du travail».

10. Liens avec la recherche

Indiquer s'il y a un modèle de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou transférabilité. Voir partie 5

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge).

Macro:

- L'évolution de la qualification est «multiforme» et se fait selon les «segments du marché du travail» et chaque segment est «caractérisé» par ses emplois qui ont des «règles et procédures» différentes.

- Chaque pays aurait ses propres «spécificités» et sa propre «réalité sociale» de la qualification qui est influencée par divers rapports (éducatif, organisationnel et industriel).

- D'après les tenants d'une autre thèse, en plus du «modèle national», le «rapport salarial» influence la transformation des qualifications, l'État joue un rôle de «régulateur», tout comme l'entreprise, des «forces de travail».

Méso: Obtenir l'adhésion du syndicat pour passer d'un modèle de promotions effectuées selon l'ancienneté des travailleurs à un modèle basé sur la qualification/formation.

Micro: Les travailleurs qualifiés grâce à leur «surqualification» toujours renouvelée grâce à des formations de type continu augmentent leur mobilité et leur employabilité. Ainsi, pour cette catégorie d'employés la formation scolaire est prépondérante, particulièrement dans le cas d'ouverture de nouveaux postes.

II. Commentaires

L'auteure a le mérite d'adopter une approche d'abord théorique sur la qualification du travail en reprenant les éléments pertinents de diverses thèses qui nous permettent de saisir toute l'ampleur des «mutations du travail». Ensuite, l'auteure confronte les résultats de cette recension des écrits avec les résultats de deux recherches menées d'abord dans différents secteurs (macro), ensuite dans un seul secteur sur les «changements technologiques» et les «réorganisations du travail» issues d'une «redistribution des qualifications». Cette confrontation permet de constater qu'effectivement l'évolution des qualifications dans différentes thèses est bien réelle. Aujourd'hui l'«intelligence» des travailleurs est mise à «contribution» et les entreprises développent de plus en plus la polyvalence chez leurs employés. Cependant, cette «redistribution des qualifications» est inégale entre les différentes catégories d'emploi, et ainsi la «formation en entreprise» laisse place à deux mouvements opposés selon la «qualification de départ». Mouvements qui approfondissent le clivage entre des employés surqualifiés et les autres employés.

Bernier, Colette. Le travail en mutation. Éditions Saint-Martin, Montréal. 1990.

3. Problématique

Les changements dans l'environnement (NTI, réorganisation du travail, l'accord sur le libre-échange, etc.) ont placé la qualification et la formation au centre des débats publics. Les auteurs proposent de donner une place centrale à la formation. Des stratégies de formation sont suggérées pour concourir à une tendance de requalification du travail.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Analyser l'évolution des modèles ou des logiques de la qualification dans trois secteurs du tertiaire au Québec afin de pouvoir répondre à la question suivante: qu'en est-il du nouveau modèle de la qualification dans les entreprises québécoises?

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

6. Méthodologie

L'analyse de l'auteur porte sur trois secteurs: le secteur bancaire, le secteur de l'éducation et celui des entreprises de services publics. Des entrevues ont été menées pour les postes de niveaux «technique» et «professionnel» (p.16).

7. Résumé des différentes parties du texte

Introduction:

Les changements dans l'environnement (NTI, réorganisation du travail, l'accord sur le libre-échange, etc.) ont placé la qualification et la formation au centre des débats publics. Les auteurs proposent de donner une place centrale à la formation. Des stratégies de formation sont suggérées pour concourir à une tendance de requalification du travail.

Une tendance à la requalification du travail:

L'idée d'une tendance à une requalification du travail s'appuie généralement sur la restructuration du marché de l'emploi, autour de la création de nouveaux emplois qualifiés. L'auteur se base sur les études quantitatives pour expliquer l'évolution de la structure des emplois et de la main d'œuvre et sur les études qualitatives pour expliquer l'évolution des processus de division du travail et de son organisation ainsi que l'évolution du contenu des emplois (p 12)

Notons que les études quantitatives avancent l'idée d'une possible requalification du travail, contrairement à certaines études qualitatives qui prédisaient une déqualification massive des emplois (Braverman, 76; Menzies, 81) (p 12).

L'auteur se base aussi sur les résultats de Kern et Schumann pour montrer qu'il n'y avait pas eu «accentuation de la division du travail mais qu'au contraire, des efforts sérieux avaient été faits pour redonner aux postes de travail des définitions plus larges. Au lieu d'une dégradation des qualifications, le souci d'une utilisation plus globale de la compétence ouvrière devenait évident. Il n'y avait pas eu dépérissement mais développement de son contenu» (Kern, Schumann, 1984).(p13)

Un nouveau modèle de la qualification? (p14)

L'auteur lance que plusieurs études internationales suggèrent l'idée que le modèle de la qualification hérité du taylorisme serait en train de changer en profondeur.

Le nouveau modèle de qualification prend plusieurs appellations: «une nouvelle culture technique» (Orafiamma, 1987; Marger, 1985), un nouveau modèle de «compétences» (Cannac, 1985) et un nouveau modèle de «la professionnalité» (Dubar et al., 1989). (p14). Ainsi ce modèle prend sa source dans différentes mutations touchant l'entreprise.

L'auteur présente, ainsi, les différentes dimensions de ce nouveau modèle de la qualification (p 14, 15) :

- l'objectif global: une fonction plus large: fonction administrative, commerciale, etc. (Mandon et Rannou, 1985);
- la définition plus large de la fonction implique des formes nouvelles d'organisation du travail et des formes diverses de polyvalence (Durand, 1978; Bernier, 1982; Verdier, 1984);
- la mise en place progressive de nouveaux savoirs (Terssac et Coriat, 1984; Alder, 1987) et des activités axées sur le diagnostic et la résolution de problèmes (Rajan, 1984);
- le travail prend un caractère collectif et fait appel à des compétences à la coopération et au travail du groupe (Rosanvallon et Troussier, 1987);
- le cadre de définition et de structuration des nouvelles qualifications n'est plus le métier ou la «corporation professionnelle» mais l'entreprise (Cannac, 1985; Dubar et al 1989). (D'autres dimensions sont énumérées par l'auteur.)

Section II: le secteur des entreprises de services publics: Formation en entreprise ou en établissement scolaire. (p 55)

Cette section comporte quatre parties.

L'auteur mentionne que l'intérêt de l'étude de ce secteur tient aux antagonismes entre une logique syndicale qui voudrait voir l'expérience occuper une place prépondérante et une logique patronale qui voudrait privilégier la formation scolaire.

Il est à noter que dans ce secteur, le modèle de qualification repose sur une division des personnels en trois groupes (emplois de soutien, techniques et professionnels) qui correspondent à trois niveaux différents de scolarité. À l'intérieur de chaque niveau d'emploi l'ancienneté prime pour l'accès aux promotions et la formation en entreprise joue un rôle central.

Une qualification collective: (p74) : L'auteur distingue quatre formes de la qualification collective:

- une forme d'apprentissage: c'est autant par l'expérience que par l'éducation que se forment l'image opérative, la connaissance du mode opératoire, la compréhension du procédé et de la procédure. (p74).
- un échange constant d'informations;
- l'accomplissement conjoint et complémentaire des tâches (soit qu'une tâche ne puisse être exécutée par un seul opérateur, soit qu'une succession de tâches interdépendantes effectuées pas divers opérateurs s'impose).
- la réflexion du groupe sur lui-même (défense du groupe, action syndicale).

Ainsi, l'auteur traite la question de la requalification: cette forme de polyvalence fondée sur le groupe pourrait- elle représenter une forme de requalification du travail? La polyvalence est-elle systématisée par une formation reconnue officiellement comme élément de la qualification et peut-elle mener à des possibilités plus grandes de mobilité?

L'auteur souligne qu'à coté de la «formation formelle» en entreprise, on s'aperçoit que le travail, par son mode d'organisation collectif devient lui-même un lieu de formation.

Conclusion

Le développement de la qualification collective (p 80)

L'auteur met l'accent sur l'importance de la qualification collective plutôt qu'individuelle. En effet, la qualification collective repose sur l'accumulation de diverses expériences et connaissances dans le groupe.

De ce fait; l'étude de ce secteur relève une image très concrète de la nouvelle polyvalence recherchée par les entreprises: c'est une polyvalence de groupe non reconnue officiellement comme élément de la qualification.

Un nouveau modèle de qualification (p83)

Le modèle de la qualification semble en train d'évoluer dans ce secteur. En effet, dans les emplois les moins qualifiés se met en place une plus grande polyvalence de travail basée sur le groupe et une formation en entreprise assez structurée semble vouloir répondre de façon ad hoc aux modifications de ces emplois. (p 84). L'entreprise tend de plus en plus à devenir un lieu de formation et s'ouvre, en même temps, à l'école et aux institutions d'enseignement.

On est donc face à un nouveau modèle de qualification. Ce modèle allie la mise en place de nouvelles formes d'organisation du travail. Il s'appuie aussi sur un renforcement des dispositifs de formation en entreprise et sur une collaboration plus étroite entre l'entreprise et les maisons d'enseignement public dans ses projets de relèvement du niveau de scolarité (p85).

8. Résultats de l'étude

Conclusion (p121).

L'auteur souligne que les études de ces secteurs montrent l'émergence d'un modèle d'organisation et de qualification du travail relativement différent de celui du taylorisme (basé sur une séparation nette des tâches de conception et d'exécution du travail).

Une nouvelle structure de qualification (p.122)

C'est une structure qui s'appuie sur le renforcement de la division du travail basée sur la formation scolaire dans les différents secteurs étudiés.

L'auteur traite aussi la notion du processus de surqualification-déqualification du travail pour désigner le phénomène de création de nouveaux emplois qualifiés, qui à leur tour sont déqualifiés.

La constitution de nouveaux savoirs: (p.123)

Les études ont conduit à des résultats semblables dans les différents secteurs: avec les NTI, le champ des savoirs se déplace vers des savoirs plus abstraits axés sur le diagnostic et la résolution de problème; la notion du collectif devient aussi centrale: la réalisation de travail devient de plus en plus le résultat d'une démarche collective (les nouvelles tâches font appel à des aptitudes de communication, de coopération, etc.)

Les différents types de savoirs ne relèvent pas que de la formation scolaire, mais se constituent aussi à travers le travail.

Un nouveau modèle de formation:

l'ancien modèle de qualification repose sur une structure dichotomique. Cette structure oppose la «formation en entreprise» et la «formation en établissement scolaire».

L'auteur souligne que conséquemment aux changements que subit le travail, on ne peut plus s'accommoder de la structure dichotomique. Le nouveau modèle de la formation intègre les compétences professionnelles et les savoirs théoriques. Donc le nouveau modèle repose sur une imbrication des formations pratiques et théoriques (p129).

La construction des compétences professionnelles se fait aussi, à côté des acquisitions des savoirs théoriques, grâce à l'acquisition de savoirs pratiques par la coopération, l'entraide et l'échange. Ainsi on note que l'entreprise semble de plus en plus devenir un lieu de formation des compétences.

L'auteur mentionne des nouveaux concepts de la formation qui émergent dans le nouveau modèle de formation: «la formation sur mesure» ((Paré, 1987), « la formation par alternance» (Bélanger, 1989).

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

10. Liens avec la recherche

Indiquer s'il y a un modèle de la FQT.

L'auteur décrit un nouveau modèle de la formation qui se base sur l'imbrication des formations pratiques et théoriques, contrairement à l'ancien modèle qui repose sur une structure dichotomique.

Indiquer l'approche sous-jacente à la notion de transférabilité, s'il y a lieu (perspective).

L'auteur traite la notion de polyvalence. La stratégie de polyvalence de types élargissement de tâche s'applique en général à des employés moins qualifiés et elle s'adresse aux groupes plutôt qu'aux individus.(p 126).

L'étude a-t-elle dégagé des liens particuliers entre la FTQ et les caractéristiques suivantes : la taille de l'entreprise, le secteur d'activité économique, la forme d'organisation du travail, le profil individuel des travailleurs (l'âge, le sexe, l'origine, le profil professionnel, le statut d'emploi (syndiqué ou non).

L'étude fait le lien entre la polyvalence et le profil de personnel. En effet, la polyvalence du type «élargissement des tâches» est surtout visible dans les emplois les moins qualifiés. La polyvalence de type «enrichissement des tâches» est surtout constatée dans le secteur bancaire, et est appliquée aux emplois plus qualifiés.

Autres éléments pertinents pour la recherche.

Les différents concepts de qualification: le nouveau modèle, les dimensions.

11. Commentaires

L'analyse reste générale et ne traite pas en profondeur la notion de formation.

L'auteur décrit surtout le nouveau modèle de la qualification.

Bernier, Colette et Catherine Teiger-Cailloux. Informatisation et qualifications du travail: et si tout n'était pas encore joué! Sociologie Et Sociétés. 1988; 20:111-123.

3. Problématique

L'informatisation se positionne aujourd'hui comme un élément incontournable de la stratégie d'entreprise. Ces nouvelles technologies sont à l'origine d'une redéfinition massive des processus de travail et des qualifications reliées aux nouvelles exigences des postes d'emploi.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

En se basant sur l'analyse critique de différentes thèses et débats, l'auteur procède à une redéfinition de la notion de qualification au travail plus exhaustive. Pour vérifier l'applicabilité réelle de son raisonnement l'auteur étudie l'«évolution des qualifications pour les emplois administratifs dans le secteur de l'éducation au Québec». D'après l'auteur, l'évolution des qualifications ne serait pas seulement attribuable à une «évolution de l'organisation du travail», mais aussi à une «évolution du contenu du travail informatisé».

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

6. Méthodologie

7. Résumé des différentes parties du texte

«Critique de la thèse de la déqualification du travail»(Braverman, 1976) :

Cette thèse serait «déterministe» car elle ne tient compte que de l'«évolution des technologies et du travail» en fonction des «politiques patronales» et du «contrôle de l'organisation du travail» en excluant le «rôle des acteurs sociaux, entre autres des syndicats».

Braverman distingue le «travail de conception» du «travail d'exécution» qui permet de diviser le travail entre les travailleurs mais ne permet pas en revanche de saisir le contenu du travail réalisé par ceux-ci. D'après des études ergonomiques (Teiger, Laville, 1972) le travail aussi répétitif qu'il soit nécessitera toujours l'exercice de facultés mentales à cause notamment des imprévus de production. Ainsi, il y aurait un écart entre le travail «prescrit» et le travail effectivement réalisé et la «gestion» de cet écart par le travailleur lui permet de s'approprier une qualification «tacite» grâce à l'expérience accumulée.

Au contraire de la thèse défendue par Braverman, les postes de travail ne seraient pas de plus en plus parcellisés mais bien élargis et la partie patronale exploiterait davantage les compétences de la main d'œuvre. On assiste ainsi au «développement de la formation» des travailleurs dont le contenu est «renouvelé» (Kern, Schumann).

«Repenser la notion de qualification au travail»:

La notion de qualification se trouve complètement remise en question par la diffusion des nouvelles technologies. Ainsi, divers courants de pensée ont contribué à établir sa signification. Tout d'abord il faut faire la distinction entre «qualification du travail» et «qualification des personnes» (Dadoy). L'approche «ergonomique» fait la part entre «travail prescrit» et «travail réel». De plus, il faut différencier la qualification «individuelle», de la qualification «collective» (Rosanvallon, Troussier). Ensuite, la qualification se définit comme un «rapport social complexe» (Naville) réalisé entre les trois étapes du développement des qualifications: «leur production dans les systèmes de formation, leur usage dans les systèmes productifs et leur reconnaissance dans les systèmes de négociation salariale» (Dubar).

«Informatisation des emplois administratifs du secteur de l'éducation»:

L'auteur s'attache à analyser l'«évolution de l'organisation du travail et du contenu du travail» en se basant sur des études de cas réalisés dans le secteur du «soutien scolaire». Dans ce secteur, l'informatique a évolué vers des réseaux qui utilisent des «systèmes décentralisés» liés au développement de la «micro-informatique». Cette évolution engendrerait l'augmentation des «points de saisie et d'interrogation» au détriment des postes liés à la saisie de données. Ainsi, ces derniers postes sont portés à «disparaître» et la fonction de saisie des données est appliquée par l'ensemble du personnel. Par ailleurs, en vue d'alléger la charge de travail du personnel, certains établissements spécialisent à la saisie des données du personnel peu qualifié.

Le travail apparaît ainsi encore fortement divisé dans ce secteur et l'on observe une «augmentation de la charge de travail, plutôt qu'un enrichissement des tâches». Les «emplois de l'informatique» sont de plus en plus divisés et se basent sur la «formation initiale» qui diffère selon le «domaine d'application».

L'auteur remet en cause le mouvement de «déqualification du travail» soutenu dans la thèse de Braverman, mais note plutôt le développement de nouvelles qualifications. Ainsi, le travail informatisé est abstrait et l'individu doit acquérir de nouveaux «codes et procédures» pour gérer efficacement l'interface avec l'ordinateur. Le «rapport à l'objet» est établi avec un système d'information qui exige de nouvelles facultés mentales de la part de l'individu. Ainsi, même si le contenu du travail «prescrit» au poste informatisé est composé de «tâches routinières», celui-ci fera aussi appel à des tâches de «diagnostic et de résolution de problème». De tels postes de travail exigent pour leurs titulaires de développer des capacités d'«attention», de «compréhension», de «mémorisation», etc. Cette catégorie d'employés acquiert de nouvelles connaissances (renforcement) par l'exercice de leur travail et qui ne sont pas reconnues comme telles dans les «systèmes officiels de classification». Par ailleurs, l'«intégration des différentes fonctions» provoque l'«interdépendance des activités individuelles» et le développement du travail collectif. Cette «dimension collective du travail» exige de la part du personnel une ouverture aux diverses «activités et fonctions de l'entreprise» causée par un élargissement de l'«environnement informationnel et relationnel». L'entreprise devrait donc mettre en place les mécanismes nécessaires pour reconnaître cette augmentation de la «polyvalence» chez ce type de personnel.

La qualification est vue comme un «fait social» d'opposition entre les parties patronale et syndicale. La partie patronale semble réticente à reconnaître la polyvalence des emplois informatisés. D'après elle l'«utilisation d'outils informatiques» est à la portée de l'ensemble du personnel et suit une logique d'informatisation. La tâche de saisie de données appartient ainsi à un niveau inférieur du plan de classification. Le syndicat éprouve des «problèmes de reconnaissance des qualifications effectivement exercées» en raison de la «non-négociabilité du plan de classification». Ainsi, ce premier préconise d'établir les promotions par rapport au «travail réellement effectué». Finalement, une telle approche de négociation est problématique puisqu'il s'avère difficile pour les deux parties de trouver un terrain d'entente sur les «normes d'engagement». Cependant, avec l'adoption de la loi sur l'équité salariale et les difficultés engendrées par l'intégration des nouvelles technologies la partie patronale semble s'ouvrir dans certains cas à la négociation avec la partie syndicale afin de reconnaître une plus grande polyvalence des emplois.

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

L'informatisation est à l'origine de multiples «restructurations» des formes d'organisation du travail. Ainsi, la main d'œuvre intègre de nouveaux «savoir-faire» et adopte des comportements collectifs en raison d'une plus grande sollicitation de la part de la direction et intégration des fonctions de travail. Le syndicat joue un rôle dans la reconnaissance des savoir-faire accumulés par les employés et il faut donc tenir compte de son influence dans l'«évolution de la qualification du travail». Cependant, aujourd'hui le pouvoir appartient généralement à l'employeur qui se sert de la «polyvalence» du personnel comme levier de flexibilité stratégique.

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité?

Voir partie 7, sous-partie: «Repenser la notion de qualification au travail»

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge).

MACRO:

- Rôle du gouvernement (partie patronale) dans la négociation des plans de classification («secteur du soutien scolaire»). Celui-ci est généralement peu disposé à négocier ce point de la convention collective avec le syndicat.
- Rôle du syndicat dans la négociation des plans de classification qui cherchent à mettre en place les mécanismes de reconnaissance du travail effectivement réalisés.

MÉSO:

- L'organisation du travail apparaît encore fortement divisée étant donné le «développement de la micro-informatique».
- L'informatisation a entraîné le développement de nouvelles qualifications (savoir «tacite») et l'élargissement des tâches de travail (développement d'une forme de «polyvalence»).
- Les tâches de saisie de données sont de plus en plus intégrées aux différents postes de travail (alourdissement de la charge de travail).

MICRO:

- Les employés doivent avoir une bonne connaissance relative aux diverses fonctions de l'entreprise étant donné la grande connexité entre celles-ci due à l'informatisation.
- Les employés assignés à la saisie de données ont de la difficulté à faire valoir leur «polyvalence» auprès de la partie patronale.

11. Commentaires

Cette étude est intéressante dans la mesure où elle présente l'évolution de la qualification du travail non seulement en fonction de l'organisation du travail mais également en fonction des aspects sociaux. Étant donné le caractère essentiel de l'informatique dans les divers processus de travail, cette étude est hautement pertinente, son application ne se limite pas seulement au «secteur du soutien scolaire» et se retrouve dans bien des domaines de spécialisation de type bureaucratique.

Bjornavold, Jens. Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel. *Formation Professionnelle* . 2000; 22:26-35.

3. Problématique

-Depuis quelques années, les états membres de la commission européenne ont mis l'accent sur le rôle crucial de l'apprentissage effectué hors et en complément de l'enseignement et de la formation formels, ce qui met en évidence la problématique de l'évaluation des apprentissages non formels. L'auteur présente l'état actuel des expérimentations qui se déroulent actuellement en vue de développer une méthodologie appropriée permettant «d'appréhender les compétences » acquises de façon non formelle, tout cela s'inscrivant dans une initiative plus grande visant la mise en place de systèmes nationaux d'évaluation des acquis non formels.

L'expérience acquise dans le système formel peut fournir des pistes permettant de formuler un certain nombre de questions et de thèmes applicables au domaine de l'apprentissage non formel, notamment: a) est-ce que les nouvelles méthodologies d'évaluation doivent remplir les fonctions formatives et sommatives ? b) est-il possible de parvenir au même type de fiabilité que dans le système formel compte tenu de la grande diversité des processus cognitifs et contextes d'apprentissage dans le non formel ? c) est-ce que les méthodologies sont correctement conçues pour assurer la validité de l'évaluation des apprentissages tacites et hautement contextualisés ? d) compte tenu de l'importance des points de référence («normes») est-ce que les limites des domaines (y compris «l'étendue» et le contenu des compétences) sont définies correctement ? Finalement, l'auteur affirme qu'étant donné le rôle que les systèmes d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels sont appelés à jouer, il faut s'assurer que ce système d'évaluation recevra la confiance et l'acceptation des individus, des entreprises et/ou des établissements d'enseignement, surtout en lien avec la fonction sommative de l'évaluation. Un certain nombre de conditions préalables d'ordre politique et institutionnel, doivent être remplies pour qu'une valeur réelle puisse être attribuée à une évaluation donnée. Pour cela, le système d'évaluation des acquis non formels devra permettre à tous les acteurs concernés, gouvernements, partenaires sociaux, etc., de participer réellement au processus d'identification des normes et leur application. Dès lors, l'évaluation des acquis non formels ne peut être appréciée uniquement en fonction de critères techniques et instrumentaux (fiabilité et validité), mais doit également inclure des critères normatifs (légalité et légitimité).

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Présenter des approches à l'évaluation des apprentissages non formels dans divers pays de l'Union Européenne.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

Champs d'études concernés - Évaluation des apprentissages

6. Méthodologie

7. Résumé des différentes parties du texte

Cet ouvrage aborde la question de la «visibilité» des apprentissages effectués hors des contextes d'enseignement formels. Dans un premier temps, l'auteur dresse un portrait de ce qu'il appelle l'apprentissage non formel en se basant sur des théories des communautés de pratique de Lave et Wenger (1991) ainsi que de la nature négociée de l'apprentissage de Engestrom, (1987, 1991, 1994). L'apprentissage non formel se caractérise par sa nature

hautement contextualisée. Cette perspective met l'accent non seulement sur la nature relationnelle (rôle de l'individu au sein d'un groupe social), mais aussi sur la nature négociée, engagée et responsabilisante de l'apprentissage (caractère communicatif du processus). L'apprentissage n'est pas seulement une reproduction, mais également une reformulation et un renouvellement constant des savoirs et des compétences.

Les résultats de l'apprentissage ou du développement des compétences sont en partie «tacites», en d'autres termes il est difficile de verbaliser et de délimiter chacune des étapes ou des règles intrinsèques à une compétence donnée. Cet aspect «invisible» des compétences doit entrer en ligne de compte dans l'évaluation des apprentissages non formels et doit se refléter dans les méthodologies.

Par la suite l'auteur aborde les difficultés inhérentes à «l'appréhension des compétences (contextuellement spécifiques et en partie tacites)». Compte tenu du chemin à parcourir pour développer des méthodologies spécifiques d'évaluation des acquis non formels, les pratiques issues de l'enseignement et de la formation formels constituent un point de départ. Nous pouvons supposer que les nouvelles approches s'inspirent dans une très large mesure des méthodologies développées dans les domaines d'apprentissage plus structurés du système scolaire formel. Du moins, pouvons-nous supposer que certains des défis et des problèmes sont similaires dans les deux domaines d'apprentissage, notamment:

- a) la double fonction de l'évaluation (sommative et formative);
- b) le difficile équilibre entre la fiabilité et la validité des instruments et des méthodes d'évaluation;
- c) la nécessité d'établir des critères d'appréciation et/ou des normes de performance acceptées par tous les partenaires (gouvernements, employeurs, etc.).

Mises à part les considérations méthodologiques liées au processus et aux instruments d'évaluation, l'auteur aborde également la dimension des exigences institutionnelles et politiques liées à un éventuel système de reconnaissance des acquis extrascolaires. Le système devra recevoir la confiance et l'acceptation des individus, des entreprises et/ou des établissements d'enseignement, surtout lorsqu'on attribue un rôle sommatif à l'évaluation. Pour ce faire, les gouvernements sont appelés à jouer un rôle clé dans l'établissement du cadre légal approprié pour soutenir la légitimité du système auprès des partenaires sociaux. À cet égard, l'auteur brosse un portrait succinct de la «situation européenne» dans cinq groupes de pays.

Allemagne et Autriche: Compte tenu de l'importance de la formation initiale dans ces pays (en lien avec la forte tradition de formation en alternance du système dual), la question de la reconnaissance des apprentissages non formels commence à attirer l'attention des autorités éducatives. Puisque le système actuel peut difficilement répondre aux besoins plus diversifiés des adultes, dans ces pays les solutions à cette problématique sont plutôt liées à la modularisation (flexibilité) de l'enseignement et de la formation qu'à la quête de méthodes d'évaluation des acquis non formels.

Grèce, Italie, Espagne et Portugal: Il y a dans ces pays de l'expérimentation qui se fait afin de rendre visibles les acquis qui «constituent la base d'importants segments de l'économie»(p.29). Il s'agit non seulement de faciliter l'utilisation des compétences existantes, mais également d'améliorer la qualité de ces compétences. Les méthodologies d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels peuvent être considérées comme des outils permettant d'améliorer cette qualité, non seulement pour les travailleurs et les entreprises, mais aussi pour des pans entiers de l'économie. Bien que les structures

politiques permettant l'évaluation de la reconnaissance des apprentissages non formels soient en place, l'introduction effective de pratiques d'évaluation et de reconnaissances n'a guère progressé.

Finlande, Norvège, Suède et Danemark: Ces pays abordent la problématique par l'intégration institutionnelle de l'apprentissage non formel dans une stratégie générale d'éducation et de formation tout au long de la vie. Des initiatives législatives et institutionnelles visent donc le renforcement des liens entre l'enseignement et la formation formels et l'apprentissage effectué hors des établissements scolaires.

Royaume-Uni, Irlande et Pays-Bas: Dans ces pays, l'apprentissage effectué hors des établissements d'enseignement et de formation formels y est globalement reconnu comme un parcours aussi valide et important que les parcours formels d'acquisition des compétences. La difficulté de développer une norme de qualification acceptable semble constituer le premier, et peut-être le plus sérieux, des obstacles. Les expériences britanniques mettent en évidence certaines des difficultés liées à la recherche d'un équilibre entre référentiels de compétences trop généraux et trop spécifiques.

France et Belgique: En France, et à un degré moindre en Belgique, des dispositifs de bilans de compétences sont en place pour aider les employeurs et travailleurs à identifier et à évaluer les compétences professionnelles, dans le but de mieux les utiliser et de soutenir des projets professionnels. Une deuxième initiative importante française a été «l'ouverture» du système national d'enseignement et de formation aux compétences acquises hors des établissements formels. Depuis 1992, des certificats d'aptitude professionnelle peuvent être délivrés (à divers degrés) sur la base de l'évaluation des acquis antérieurs et non formels. Une nouvelle loi, introduite par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité, entrera en vigueur à partir de 2001. En vertu de cette loi, tout individu pourra faire évaluer et reconnaître les compétences qu'il a acquises de manière non formelle. Cette loi permettra l'obtention de certificats complets sur la base d'acquis non formels. Finalement, la troisième initiative en France a été d'établir des procédures (non spécifiées) et des normes d'évaluation indépendantes du système formel d'enseignement et de formation.

L'auteur souligne les importantes contributions et initiatives qui ont eu lieu en dehors des structures gouvernementales, ce qu'il appelle «l'approche communautaire», en se basant sur le Livre Blanc de la commission européenne *Enseigner et apprendre: vers la société cognitive* (1995) qui a permis de définir clairement la question et dès lors de soutenir les processus au niveau national et sectoriel. Les programmes tels que Leonardo da Vinci et Adapt ont impulsé et financé des activités d'expérimentation (non spécifiées) visant à rendre «visibles» les apprentissages non formels dans des contextes spécifiques, mais une application nationale homogène des pratiques et des politiques en lien avec cette problématique reste encore très lointaine.

En terminant, l'auteur propose certains facteurs qui ont motivé cette vague d'activités de reconnaissance des apprentissages non formels. Tout d'abord la reconfiguration de l'enseignement et de la formation afin de donner lieu à l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un système d'apprentissage tout au long de la vie doit relever le défi de rapprocher divers domaines d'apprentissage, tant formel que non formel. Deuxièmement, l'insistance de plus en plus répandue sur les «qualifications clés». Les méthodologies et les systèmes d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels peuvent être considérés comme des outils permettant d'améliorer la visibilité des qualifications clés et de les renforcer. Troisièmement, l'auteur ajoute aux facteurs ayant

motivé l'accroissement des activités de reconnaissance des acquis non formels les exigences méthodologiques liées strictement à la fiabilité de la mesure des apprentissages et les exigences politiques et institutionnelles liées à l'application de la mesure sur des apprentissages.

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

10. Liens avec la recherche

Indiquer l'approche sous-jacente à la notion de transférabilité:

L'article traite des méthodologies d'évaluation ou de reconnaissance des apprentissages réalisés en dehors des contextes non formels.

11. Commentaires

Texte clair, mais concis à certains égards. Le message principal de l'article est que les apprentissages non formels constituent un enjeu majeur pour les systèmes d'éducation nationaux en Europe de par leur difficulté à faire reconnaître officiellement. Les descriptions de la situation dans les groupes des pays ne sont pas très poussées. L'auteur a concentré ses efforts dans la description de l'apprentissage non formel et les méthodologies d'évaluation encore mal définies.

3. Problématique

Une fausse perception persiste dans la tête de plusieurs acteurs dans la société: le fait de dépenser de l'argent en formation se traduira en développement des compétences. Cette équation est loin d'être vraie et l'auteur développe son texte autour de cette question.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

L'auteur désire montrer la nécessité pour les entreprises de commencer à faire de la formation ou bien de l'intensifier dans celles où elle est déjà existante. De plus, l'auteur souhaite expliquer en quoi il faut maintenant faire la formation autrement que traditionnellement.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

Définition de la formation:

«La formation peut être vue comme une activité permettant de développer de nouvelles compétences ou de remettre à jour des compétences déjà existantes, c'est-à-dire de les rehausser au niveau exigé par le bon exercice des emplois.» p. 98

«Si le système formatif est efficace et si les ressources existent, on peut bien sûr tenter de renouveler aussi souvent que nécessaire cette opération de mise à niveau. On peut donc définir la formation tout simplement comme un système de production des compétences. »

Définition de compétence:

«Ce sont des compétences qui sont produites, ou si l'on veut, pour reprendre une définition usuelle, un ensemble de savoirs, c'est-à-dire de connaissances, de savoir-faire, c'est-à-dire d'habiletés, et de savoir-être, c'est-à-dire de comportements.» p. 98

Critères d'efficacité d'une formation

L'auteur présente une série de critères qui assurent l'efficacité d'un système de formation. Selon lui, un système sera parfaitement efficace si les compétences:

- sont produites en fonction des besoins précis d'une clientèle;
- sont pertinentes en regard des problèmes à résoudre à court, moyen et long terme;
- sont produites en quantité suffisante, et en synergie avec les autres compétences déjà existantes;
- sont produites au meilleur coût;
- sont livrées aux bonnes personnes et au bon moment, ni trop tôt, ni trop tard, en «juste-à-temps»;
- font l'objet d'un service après-vente adéquat auprès des clientèles concernées;
- sont effectivement mobilisées dans le contexte du travail et servent à augmenter à court ou à moyen terme la performance individuelle et organisationnelle.

Lignes directrices pour faire de la formation stratégique. Il faut:

- une meilleure intégration des activités de formation avec les objectifs stratégiques de l'entreprise;
- des stratégies de formation beaucoup mieux intégrées aux autres sous-systèmes de la gestion des ressources humaines;
- des analyses de besoins beaucoup plus approfondies et systématiques;
- des formations moins centrées sur le court terme, et moins centrées sur l'individuel;
- des formations données en «juste-à-temps», ni trop tôt, ni trop tard;

- le recours à des méthodes d'apprentissage beaucoup plus diversifiées, plus individualisantes, plus responsabilisantes, plus innovantes et tenant mieux compte des caractéristiques des apprenants;
- une gestion du dossier plus décentralisée dans les grandes entreprises;
- la mise en place d'un véritable système d'accompagnement et de suivi du transfert des apprentissages.

6. Méthodologie

Il s'agit d'une réflexion sur un sujet, documentée par de la littérature.

7. Résumé des différentes parties du texte

Vers un nouveau modèle de la qualification

L'auteur présente un nombre de facteurs qui forcent les entreprises à revoir leur stratégie de formation et qui remettent donc en cause le modèle traditionnel de qualification:

- l'introduction de nouvelles technologies;
- l'implantation de nouvelles façons de concevoir, de produire, de distribuer et de commercialiser les biens et services;
- l'implantation de nouveaux modes de gestion cherchant à favoriser participation, flexibilité et innovation;
- l'autonomie accordée aux employés;
- le changement des profils de qualification requis.

Raisons de la non-efficacité des stratégies de formation

L'auteur soutient qu'il existe deux catégories de raisons qui font en sorte que les actions formatives sont inefficaces: le pourquoi de la formation et le comment. Pour décrire la première catégorie, l'auteur présente une *typologie des logiques d'action* à la base des actions formatives. La voici:

- la récompense (formation-bonbon);
- le catalogue (formation-avantage acquis);
- le saupoudrage (formation-démocratie);
- l'urgence (formation-panique);
- le miracle (formation-solution magique);
- la vertu (formation-qui-n'a-jamais-fait-de-mal-à-personne).

Pour les explications de chacune de ces logiques, consulter les pages 100 et 101.

En ce qui concerne la deuxième catégorie de raisons (le comment), l'auteur présente une série de *critiques qui peuvent être adressées au modèle traditionnel de formation*:

- la formation reste déconnectée des objectifs stratégiques;
- il existe une inadéquation entre les objectifs et les contenus des formations et les exigences réelles des postes et des fonctions qui sont touchés;
- le pilotage du dossier formation est souvent assuré de façon beaucoup trop centralisée;
- l'orientation et la coordination des activités de formation restent encore trop souvent le monopole des services fonctionnels spécialisés, et n'engagent pas suffisamment les membres de la ligne hiérarchique;
- la gestion de la formation n'est pas suffisamment intégrée aux autres politiques et pratiques de la gestion des ressources humaines;
- la formation est trop souvent gérée dans une perspective bureaucratique;
- la formation est trop souvent abordée comme un processus administratif comme les autres et n'est pas assez vue comme elle devrait l'être: à savoir un formidable outil de socialisation et l'un des vecteurs clés du changement organisationnel;

- la formation reste trop centrée sur l'adaptation à court terme;
- la formation est trop centrée sur l'apprentissage de tâches individuelles;
- la formation est trop centrée sur l'apprentissage de connaissances et d'habiletés à caractère technique (par rapports aux aspects relationnels);
- la formation offerte est trop courte ou n'assure pas suffisamment de continuité dans le temps;
- la formation n'est souvent pas donnée au bon moment;
- l'apprenant est trop souvent placé dans une position de consommateur passif;
- les approches pédagogiques traditionnelles sont beaucoup trop privilégiées au détriment d'approches plus novatrices et plus personnalisées permettant l'individualisation des processus d'apprentissage;
- les compétences produites ne sont pas toujours suffisamment intégrées les unes par rapport aux autres;
- peu d'efforts et de ressources sont consacrés pour faciliter et encadrer le transfert des acquis de formation;
- les impacts individuels, collectifs et organisationnels, le rapport coût/bénéfice ne sont pas évalués. (102-104).

Tendances observées dans les entreprises performantes en formation

- Les décisions importantes sont prises à un niveau élevé (et appuyées par la haute direction).
- La fonction formation est décloisonnée (plusieurs intervenants ont leur mot à dire dans le processus).

Facteurs limitatifs des PME

Plusieurs facteurs viennent limiter les moyens pour les PME de faire de la formation correctement:

- l'insuffisance des ressources humaines et financières;
- la très grande difficulté à libérer le personnel sur le temps de travail;
- la peur de perdre des employés que l'on vient de former;
- le peu de possibilités de carrière et de promotion offertes aux salariés (p. 108).

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

L'auteur soutient que sur la voie actuelle, deux résultantes pourront être observées au Québec:

- logique du minimum légal et de la formation à la pièce (les entreprises font ce qu'il faut pour se conformer à la loi);
- logique de la résignation (la loi est jugée inutile et contraignante et est perçue comme une taxe, les entreprises versent le 1% dans le fonds national).

L'auteur élabore également une logique du 10% (ce que devraient faire les entreprises) p. 110.

L'auteur conclut en mentionnant que, si la loi «joue un rôle déclencheur et favorise une réelle prise de conscience de l'importance des enjeux de qualification qu'imposent les nouveaux environnements, alors, le pari commencera à être gagné et l'on verra de plus en plus d'entreprises, de toutes tailles, se servir intelligemment de la formation comme d'un véritable outil de changement. p. 112.

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité?

Définition de la formation:

«La formation peut être vue comme une activité permettant de développer de nouvelles compétences ou de remettre à jour des compétences déjà existantes, c'est-à-dire de les relever au niveau exigé par le bon exercice des emplois.» p. 98

«Si le système formatif est efficace et si les ressources existent, on peut bien sûr tenter de renouveler aussi souvent que nécessaire cette opération de mise à niveau. On peut donc définir la formation tout simplement comme un système de production des compétences. »

Définition de compétence:

«Ce sont des compétences qui sont produites, ou si l'on veut, pour reprendre une définition usuelle, un ensemble de savoirs, c'est-à-dire de connaissances, de savoir-faire, c'est-à-dire d'habiletés, et de savoir-être, c'est-à-dire de comportements.» p. 98

Mentionner les indicateurs permettant d'identifier une FQT et/ou la notion de qualification et/ou la notion de transférabilité.

L'auteur présente plusieurs critères (qui se rapprochent parfois d'un modèle) pour qualifier une formation efficace:

Critères d'efficacité d'une formation

L'auteur présente une série de critères qui assurent l'efficacité d'un système de formation. Selon lui, un système sera parfaitement efficace si les compétences:

- sont produites en fonction des besoins précis d'une clientèle;
- sont pertinentes en regard des problèmes à résoudre à court, moyen et long terme;
- sont produites en quantité suffisante, et en synergie avec les autres compétences déjà existantes;
- sont produites au meilleur coût;
- sont livrées aux bonnes personnes et au bon moment, ni trop tôt, ni trop tard, en juste-à-temps;
- font l'objet d'un service après-vente adéquat auprès des clientèles concernées;
- sont effectivement mobilisées dans le contexte du travail et servent à augmenter à court ou à moyen terme la performance individuelle et organisationnelle.

Lignes directrices pour faire de la formation stratégique. Il faut:

- une meilleure intégration des activités de formation avec les objectifs stratégiques de l'entreprise;
- des stratégies de formation beaucoup mieux intégrées aux autres sous-systèmes de la gestion des ressources humaines;
- des analyses de besoins beaucoup plus approfondies et systématiques;
- des formations moins centrées sur le court terme, et moins centrées sur l'individuel;
- des formations données en «juste-à-temps», ni trop tôt, ni trop tard;
- le recours à des méthodes d'apprentissage beaucoup plus diversifiées, plus individualisantes, plus responsabilisantes, plus innovantes et tenant mieux compte des caractéristiques des apprenants;
- une gestion du dossier plus décentralisée dans les grandes entreprises;
- la mise en place d'un véritable système d'accompagnement et de suivi du transfert des apprentissages.

Mentionner les indicateurs permettant d'évaluer la FQT et/ou la notion de qualification et/ou la notion de transférabilité.

Les critères présentés en 10 e peuvent également être des critères d'évaluation.

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge). Un enjeu relatif à la loi 90 est le risque pour les entreprises de dépenser en formation en croyant que cette dépense va automatiquement se traduire en une qualification de la main-d'œuvre ou des travailleurs. Le pourquoi et le comment l'on forme dans les entreprises est un enjeu de niveau méso important.

Indiquer les avantages et les coûts associés à la FQT pour une entreprise (inclure les notions de qualification et de transférabilité.

L'auteur mentionne qu'une entreprise qui réalise adéquatement de la formation (ciblée sur les besoins, en lien avec les objectifs stratégiques, avec suivi, etc.) obtiendra un retour sur l'investissement.

Indiquer si le texte fournit des arguments en faveur et/ou en défaveur de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou de la transférabilité. Si oui, les inscrire et spécifier à quel niveau ils se situent (macro, méso ou micro).

Le texte présente des facteurs qui limitent les PME dans leurs moyens de faire adéquatement de la formation. Ces facteurs peuvent en quelque sorte constituer des arguments en défaveur de la formation qualifiante et transférable:

- l'insuffisance des ressources humaines et financières;
- la très grande difficulté à libérer le personnel pendant le temps de travail;
- la peur de perdre des employés que l'on vient de former;
- le peu de possibilités de carrière et de promotion offertes aux salariés. (p. 108).

11. Commentaires

Le texte est intéressant puisqu'il dresse un portrait de ce qu'est la formation au Québec (en termes de logiques d'action, de critiques adressées au modèle traditionnel de formation) et dresse également un portrait de ce que devrait être la formation dans ces entreprises.

L'auteur nous laisse toutefois sur notre appétit quant au moyen d'arriver à une formation qui corresponde aux critères établis et qui sont gage d'un retour sur l'investissement.

Bouteiller, Dominique. « Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu ». In *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*, (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion. 2000.

3. Problématique

La controverse relative à la loi 90 amène à se demander si le fait de faire de la formation augmente la compétitivité de l'entreprise. L'auteur soutient que le fait de former n'est pas en soi un gage d'efficacité en matière de qualification (acquisition de compétences) de la main-d'œuvre.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Pour débattre de la problématique mentionnée, l'auteur présente une argumentation qui soutient que les entreprises doivent s'engager dans des actions formatives et ce, de façon urgente et que malgré la formation, les entreprises ne parviendront probablement pas à maintenir au niveau nécessaire les compétences dont elles ont besoin à court, moyen et long terme.

Bref, l'auteur soutient que si la formation est nécessaire, elle n'est pas suffisante à l'optimisation en continu du capital-compétence de l'entreprise et d'autres stratégies doivent donc être mises de l'avant.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

6. Méthodologie

Texte argumentatif utilisant quelques références dans la littérature.

7. Résumé des différentes parties du texte

L'auteur présente le cycle de vie d'une compétence:

- Le *développement*, où une compétence est atteinte lorsqu'elle est jugée suffisante pour la tâche à faire.
 - L'*utilisation*, qui correspond à la période de maturation de la compétence et d'optimisation dans le milieu de travail. C'est à cette phase que la compétence se concrétise en retour sur l'investissement.
 - Le *déclin*, la compétence perd à ce moment de son utilité pour les exigences d'une tâche.
- (p. 15-17)

Le cycle de vie d'une compétence est différent selon le type de compétences, le milieu, le marché. De façon générale, la phase d'utilisation tend à être désormais raccourcie en raison de la rapidité de changement du marché. La phase de développement doit donc se faire plus rapidement.

L'auteur souligne que les savoir-faire complexes arrivent rapidement obsolètes alors que les savoir-faire ou savoir-être de type générique ou relationnel perdurent davantage (ex.: capacité de résoudre des conflits).

Écart entre le niveau effectif de compétences et le niveau visé ou nécessaire:

Des facteurs influencent le niveau de compétences requises dans les organisations:

- décentralisation de la prise de décision;
- travail en équipe;

- démarche qualité;
- nouvelle technologie.

Le temps (rapidité des changements requis) s'ajoute à ces facteurs, ce qui crée un écart potentiellement très grand entre les compétences requises et les compétences visées. Plus l'écart est grand:

- «- plus cela va prendre du temps pour remonter la pente;
- plus les coûts engendrés pour la remonter seront élevés;
- moins les chances sont grandes de parvenir à combler les écarts en totalité;
- plus les coûts directs et indirects de la non-compétence accumulée auront des chances de se matérialiser;
- plus l'entreprise ou l'individu auront été vulnérables longtemps (p.23).»

L'auteur compare l'impact d'un grand écart à l'ouverture de la gueule d'un crocodile. Plus la gueule est grande ouverte (grand écart), plus le pire est à prévoir. Le pire se traduit par un écart beaucoup trop grand : les ressources financières nécessaires sont disproportionnées par rapport aux capacités de l'entreprise et les employés sont professionnellement décrochés depuis trop longtemps pour s'engager dans de tels apprentissages.

Les coûts directs et indirects de la non-compétence

Plusieurs conséquences négatives relèvent de la non-compétence: difficulté pour l'organisation de réagir rapidement aux contraintes de son environnement, remise en question de l'implantation de nouvelles philosophies de gestion, blocage quant à l'implantation d'une nouvelle forme d'organisation, etc.

Stratégies lorsque l'écart est grand entre compétences effectives et compétences nécessaires
L'auteur présente trois situations qui sont susceptibles de se produire lorsque l'écart est grand, mais qui sont contre-productives et qui peuvent mettre l'entreprise en péril à moyen ou à long terme :

- La *résignation* : «l'organisation continue à fonctionner avec la conviction que le capital-compétence de l'entreprise n'est pas au niveau optimum et que cet état de fait va poser certains problèmes à court et à moyen terme» p. 26.
- La *fuite en avant* : «on fait comme si le problème n'existait pas. Si l'entreprise a réussi à fonctionner jusqu'à maintenant sans se préoccuper de cette question, elle devrait pouvoir continuer de s'en sortir à l'avenir» p. 26.
- Le *contournement* : les déficits de compétences ont été identifiés, mais l'on trouve des façons détournées et subtiles de régler le problème. Ex.: On mute ou exclut les individus qui n'ont pas les compétences nécessaires. p. 27.

La formation: une activité indispensable mais non suffisante

L'auteur mentionne que la formation est nécessaire mais malheureusement contrainte de multiples façons dans l'organisation. À ce propos, il soutient qu'il faudrait davantage parler d'apprentissage continu que de formation continue, puisque de nombreux facteurs (impossibilité de retirer sans cesse les individus de leur travail pour les former, budget plafonnés, temps et difficultés associés à la conception des activités de formation) font en sorte que la formation ne se fait pas de façon continue dans l'organisation mais plutôt de façon temporaire (ponctuelle).

Pour toutes ces raisons, l'auteur soutient que la formation est nécessaire mais non suffisante et que d'autres efforts doivent être mobilisés pour démultiplier et faciliter les possibilités

d'apprentissage. Pour ce faire, l'auteur propose deux (2) pistes:

1. Choisir, encadrer et stimuler les employés pour qu'ils deviennent «auto-apprenants» «C'est-à-dire redonner à l'apprenant un contrôle partiel ou total sur l'orientation et le déroulement des apprentissages» p. 32.

2. Organiser le travail et les parcours professionnels pour qu'ils deviennent «auto-qualifiants»

Dans ce cas, il s'agit de créer des situations de travail qui soient formatrices, où l'employé puisse apprendre continuellement. À ce sujet, l'auteur cite Darvogne et Noyé (1993) qui présentent cinq conditions pour qu'une situation de travail permette l'apprentissage:

«- On apprend au travail si le travail a un sens.

- On apprend par le travail si on se donne des objectifs de performance ambitieux.

- On apprend si la situation de travail appelle et active les processus cognitifs.

- On apprend au travail les uns des autres.

- On apprend au travail en y prenant des responsabilités » (p. 33).

L'auteur présente donc un schéma dans lequel l'entreprise est vue comme un système de compétences où trois (3) leviers agissent sur le capital-compétence de l'entreprise: la formation, l'auto-formation et l'organisation qualifiante (culture) (p. 34).

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

Au delà du montant à dépenser (référence à la loi 90), l'auteur souligne que la façon de faire de la formation est primordiale et que d'une façon ou d'une autre, l'apprentissage continu est la clé de la survie et de la compétitivité des entreprises.

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité?

Bien que l'auteur ne le dise pas explicitement, il est possible de voir que pour lui, une formation qualifiante est une formation qui amène le développement de compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être).

Il est intéressant de noter que l'auteur soutient que la formation continue est impossible et qu'il faudrait davantage utiliser l'expression «apprentissage continu».

Indiquer s'il y a un modèle de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou transférabilité.

Un modèle de l'entreprise vue comme un système de compétences est présenté.

L'entreprise est vue comme un système de compétences où trois (3) leviers agissent sur le capital-compétence de l'entreprise: la formation, l'auto-formation et l'organisation qualifiante (culture).

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT et ou à la notion de qualification et/ou transférabilité.

Pour l'auteur, la formation pour le développement des compétences aide les entreprises à demeurer en vie, sur le marché et compétitives (facteur favorable). Toutefois, l'auteur soutient également que la simple formation (comme le suggère la loi 90) n'est pas suffisante pour maintenir un niveau adéquat de compétences dans l'organisation (facteur défavorable).

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge).

L'auteur fait mention des enjeux suivants par rapport à la formation en entreprise:

- Macro : la formation est indispensable pour la compétitivité de l'entreprise (voire sa survie).
- Méso: la formation fait jaillir l'enjeu de l'organisation qualifiante qui, selon l'auteur, est nécessaire au maintien d'un apprentissage continu par opposition à une formation temporaire (ponctuelle).
- Micro: L'auteur souligne que l'individu a un rôle important à jouer dans le développement de ses compétences, il doit apprendre à s'auto-former et à se développer en situation de travail. Il doit se responsabiliser à l'égard de son développement.

h. L'étude a-t-elle dégagé des liens particuliers entre la FTQ et/ou la notion de qualification et/ou la transférabilité et les caractéristiques suivantes : la taille de l'entreprise, le secteur d'activité économique, la forme d'organisation du travail, le profil individuel des travailleurs (l'âge, le sexe, l'origine, le profil professionnel, le statut d'emploi (syndiqué ou non)).

L'auteur a dégagé une relation entre le cycle de vie d'une compétence (développement, utilisation et déclin) et les exigences de l'entreprise, de son secteur d'activité. Certaines industries se transforment plus rapidement (ex.: technologie, produits) et les compétences requises ont donc un cycle de vie plus court.

Indiquer si le texte fournit des arguments en faveur et/ou en défaveur de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou de la transférabilité. Si oui, les inscrire et spécifier à quel niveau ils se situent (macro, méso ou micro).

Voir précédemment.

11. Commentaires

Le texte est très intéressant puisqu'il va au-delà de la formation comme activité de développement de compétences des individus en entreprise. Il introduit de nouveaux facteurs qui sont essentiels à ce développement des compétences et qui modèrent les positions souvent extrêmes à l'égard de la loi 90 (soit en faveur ou en défaveur).

L'auteur introduit également un bémol à la théorie entourant le développement des compétences en ajoutant la variable modératrice qu'est le cycle de vie de la compétence, qui elle dépend d'une multitude de facteurs.

Bricaud, M. Les situations de travail formatrices chez Bronze Acior SA. Éducation Permanente. 1992(112):53-59.

3. Problématique

Le texte est centré sur les situations de travail formatrices, émergeant du contexte évolutif de la formation professionnelle en France, ainsi que des principes de base énoncés à cet effet, qui poussent à la mise en place d'un véritable projet d'entreprise articulé autour de trois axes: technique, social, commercial. On analyse de telles situations de travail dans le projet d'entreprise de Bronze Acior.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

L'objectif du texte est de présenter des réalités concrètes de situations formatrices de travail en entreprise, en prenant le cas de l'entreprise Bronze Acior, ainsi que présenter les bienfaits et les divers moyens de formation entrepris.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

Définitions appliquées (tirées de l'expérience de l'entreprise présentée dans l'article)
Mobilité interfonctionnelle

'Il s'agit d'offrir 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, c'est-à-dire non pas simplement d'apprendre à conduire une machine différente de celle que l'on pratique journallement, mais bien de découvrir un nouveau métier dans un autre secteur de l'entreprise.' (p. 55)
(Spécifiquement appliqué à l'entreprise ici)

Maillage

'Il s'agit de permettre à tout collaborateur de l'entreprise, quel que soit son poste, d'instaurer et de développer des rapports d'échanges avec l'extérieur de l'entreprise: soit en accueillant de façon interne diverses personnes, soit en allant à l'extérieur constater, échanger, dialoguer sur des thèmes ayant des liens étroits ou non avec les activités professionnelles de notre société.' (p. 58)

6. Méthodologie

7. Résumé des différentes parties du texte (

On présente essentiellement les diverses situations pouvant être qualifiées de 'formatrices', ainsi que quelques moyens de formation utilisés dans le cadre du projet d'entreprise.

Situations formatrices

L'information formative

- élément fondamental dans le projet d'entreprise (lié à la formation au travail);
- élément essentiel dans la formation du personnel; (normatif) doit être la plus compréhensible possible, adaptée au public, facteur de compréhension des événements.
- Toute information s'articule avec d'autres informations et devient élément de formation ainsi, selon une pédagogie volontariste et progressive.

Le progrès technologique en tant qu'occasion de formation

- Il s'agit ici d'un engagement formel que la direction générale de l'entreprise a pris à l'égard de l'ensemble du personnel: chaque novation technique ou évolution technologique doit être une chance d'apprendre et d'évoluer pour le personnel.
- À chaque novation correspondent des formations théoriques ou pratiques sur les nouvelles

techniques et séquences formatives sur le tas représentatives du niveau de qualification générale du personnel.

- Le progrès technique est indissociable du progrès social et de l'évolution des hommes.

La mobilité interfonctionnelle

- Voir définition dans le cadre conceptuel.

- Type de formation employée ici: rarement sous forme de stage classique, beaucoup plus souvent de façon pragmatique, sur le tas.

- Avantages: dynamisation de l'entreprise, capacité de réaction à l'environnement externe, mobilisation rapide du personnel; puissance formative et ouverture d'esprit du personnel (décloisonnement entre secteurs).

L'ouverture aux femmes de métiers traditionnellement réservés aux hommes

- Progressivement, souvent en formation sur le tas, de nombreuses femmes ont appris certains métiers traditionnellement effectués par les hommes.

- Avantage: immense espoir né dans la population féminine de l'entreprise; culture d'entreprise progressiste.

Moyens de formation

(Parmi ces moyens de formation, on trouve de la formation 'traditionnelle' (cours théoriques / études de cas) ainsi que - et surtout - de la formation 'sur le tas' (entre autres, au poste de travail).

Les groupes participatifs

(Ex. : groupes d'expression, cercles de qualité, groupes d'amélioration de la qualité, etc.)

- Deux effets de ce type de formation: 1) diffusion de formations appropriées à tous les membres concernés; 2) changement fondamental de comportements (interprété plutôt comme un avantage ici).

- Avantages: plus grande conscience des enjeux économiques; obligation de résultat dans la recherche de résolution des problèmes; meilleure appréhension de la notion de coût et de retour sur l'investissement; plus grande écoute de l'opinion de l'autre et prise en compte de la richesse des opinions diverses; rôle formatif exceptionnel de ces groupes.

Les formations cascades

- Objectif: il s'agit ici de donner la possibilité à des employés, formés dans le passé, de former les autres à leur tour (ex: successeurs à leur poste actuel avant d'accéder ensuite à de nouvelles tâches).

- On adopte ainsi un contrat moral au sein de l'entreprise: 'si vous voulez accéder à de nouveaux postes plus qualifiés, formez vos successeurs aux postes actuels'.

Les séquences courtes de formations responsabilisantes

- Objectif: responsabiliser les opérateurs machines à leurs postes de travail.

? Fonctionnement: il s'agit de séquences d'une heure et demie à deux heures, sur la maîtrise statistique des procédés et du suivi des capacités machines (suivi par poste et par opérateur).

- Effet: changement de comportement des opérateurs et leur association à la qualité de leur production.

La transmission du savoir des anciens

- Opération 'transfert d'expérience', intégrée au projet d'entreprise.

- Appliquée davantage dans les métiers traditionnels, où il existe un réel savoir-faire qui ne

se trouve ni dans les livres techniques ou professionnels ni dans les stages de formation traditionnelle, et qui n'est donc pas transmis de génération en génération.

? Objectif: formalisation de cette compétence ou savoir-faire acquis avec l'expérience.

- Fonctionnement: 1) réalisation de manuels de formation par des groupes de volontaires réunis par compétence; 2) les concepteurs eux-mêmes deviennent utilisateurs de leurs manuels et formateurs des employés concernés (nouveaux embauchés ou résultat de mobilité interfonctionnelle).

Le maillage

- Voir définition dans le cadre conceptuel (définition et objectif).
- Aspect formateur du maillage: l'explication aux autres de ce que l'on fait et vice-versa.
- Résultat: systématisation de certains de ces contacts maillés.
- Avantages: ouverture d'esprit générale et enrichissement du savoir de l'entreprise; sentiment d'appartenance à une même entreprise (point de vue du personnel).

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

Conclusion

- Ces exemples de moyens de formation montrent une façon de vivre au quotidien.
- Bronze Acior se veut une entreprise performante où chacun peut saisir sa chance et progresser; la formation est pertinente tant pour le bien-être de l'entreprise que pour celui de l'individu.
- Bronze Acior est une entreprise formatrice (par nature, par vocation, par finalité); c'est ce qui lui a permis de devenir compétitive dans son marché, et de le rester.

Limites

- Article rédigé par le PDG de l'entreprise présentée; aucune présentation des difficultés, problèmes, risques et limites liés à ces moyens de formation.

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité?

Définitions appliquées (tirées de l'expérience de l'entreprise présentée dans l'article)

Indiquer s'il y a un modèle de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou transférabilité.

Moyens de formation

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT et ou à la notion de qualification et/ou transférabilité.

Facteurs favorables : formation & qualifications

- Toute information est un élément de formation; on peut donc en déduire que tout transfert d'information constitue un facteur favorable à la formation (on ne fait pas de lien avec la FQT, par contre).
- De la même manière, le progrès technologique constitue également une parfaite occasion d'apprentissage et de renouvellement de connaissances, bref un facteur favorable de formation.
- Il y a possibilité de mobilité interfonctionnelle au sein de l'entreprise (qui engendre de la

formation).

- L'ouverture aux femmes de métiers traditionnellement réservés aux hommes (cette situation provoque habituellement des formations sur le tas).

Facteur favorable : mobilité interfonctionnelle (lié à la transférabilité)

- La nature et la bonne santé de notre société (non spécifié davantage) (contexte externe donc)

Mentionner les indicateurs permettant d'identifier une FQT et/ou la notion de qualification et/ou la notion de transférabilité.

Voir définition de la mobilité en a. (en lien avec la transférabilité), mais aucun indicateur direct d'identification ici.

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge). Essentiellement, on retrouve les enjeux suivants:

i) Progrès social et d'évolution des hommes; culture progressiste en entreprise (par rapport aux femmes) qui a une influence sur son milieu d'affaires et social.

ii) Mobilité interfonctionnelle; compétitivité de l'entreprise; performance de l'entreprise. ii et iii): Niveau de qualification générale du personnel; changement de comportement des opérateurs en faveur de la réussite de l'entreprise.

iii) Sentiment de satisfaction et d'accomplissement des travailleurs devenus formateurs (Opération 'transfert d'expérience' voir b.); sentiment d'espoir de la population féminine de l'entreprise; sentiment d'appartenance à une même entreprise.

L'étude a-t-elle dégagé des liens particuliers entre la FTQ et/ou la notion de qualification et/ou la transférabilité et les caractéristiques suivantes : la taille de l'entreprise, le secteur d'activité économique, la forme d'organisation du travail, le profil individuel des travailleurs (l'âge, le sexe, l'origine, le profil professionnel, le statut d'emploi (syndiqué ou non).

Mobilité interfonctionnelle (lien avec la transférabilité) profil des travailleurs: lien entre les métiers traditionnellement réservés aux hommes (étant donné l'aspect très technique des tâches ou le caractère pénible des opérations à effectuer; bureau d'étude, caristes, chefs d'équipe, verseurs, opérateurs régleurs sur machines à commande numérique, contrôleurs, etc.) et les femmes.

- *Secteur d'activité économique:* métallurgie (?) 'Bronze Acior'. Les formations données dans cette entreprise semblent être bien utiles et pertinentes avec le type d'emplois du personnel, en particulier dans la production.

- *Profil professionnel essentiellement évoqué:* les opérateurs de machines (divers niveaux de responsabilités) ici, ainsi que la direction générale de l'entreprise, au niveau de son engagement envers la formation du personnel.

- *Profil individuel:* au niveau de la formation 'transfert d'expérience', on fait le lien entre l'âge des travailleurs expérimentés qui conçoivent et donnent la formation aux plus jeunes qui travaillent maintenant dans ces mêmes postes ou secteurs d'entreprise.

- *Autres acteurs en lien avec le maillage:* sociétés de divers secteurs professionnels, représentants de l'administration locale, territoriale ou nationale, membres de l'Éducation nationale.

Indiquer les avantages et les coûts associés à la FQT pour une entreprise (inclure les notions de qualification et de transférabilité.

Avantages - Formation (transférabilité et qualification reliées ici)

- Possibilité de mobilité interfonctionnelle (elle constitue un facteur favorable ainsi qu'un avantage, en fait, selon le point de vue adopté).
- Formation représentative du niveau de qualification générale du personnel.
- Progrès technique indissociable du progrès social et de l'évolution des hommes.
- Dynamisation de l'entreprise, capacité de réaction à l'environnement externe, mobilisation rapide du personnel. Puissance formative et ouverture d'esprit du personnel (décloisonnement entre les secteurs).
- Immense espoir né dans la population féminine de l'entreprise; culture d'entreprise progressiste (reliée à l'ouverture aux femmes de métiers traditionnellement réservés aux hommes)
- Plus grande conscience des enjeux économiques; obligation de résultat dans la recherche de résolution des problèmes; meilleure appréhension de la notion de coût et de retour sur l'investissement; plus grande écoute de l'opinion de l'autre et prise en compte de la richesse des opinions diverses. Rôle formatif exceptionnel de ces groupes (liés aux groupes participatifs).
- Changement de comportement des opérateurs qui s'associent à la qualité de leur production (lié aux séquences courtes de formations responsabilisantes).
- Ouverture d'esprit générale et enrichissement du savoir de l'entreprise; sentiment d'appartenance à une même entreprise (point de vue du personnel) (lié au maillage).

Quelles sont les conditions de mobilité dans l'entreprise (ex.: est-ce possible de travailler dans une autre filiale, est-ce possible d'accéder à un poste de niveau plus élevé).

Voir d. (Facteur favorable à la mobilité) et a. (conditions de mobilité) Il s'agit de travailler dans un secteur totalement différent de l'entreprise, donc de changer radicalement de métier, ou encore d'avancer dans un poste plus élevé (on parle en particulier ici des opérateurs de machines).

Autres éléments pertinents pour la recherche.

Le PDG de Bronze Acior qualifie son entreprise d' 'entreprise formatrice'.

11. Commentaires

L'article est très intéressant quant à la pratique des situations de travail formatrices, ou du 'terrain'. Pour ce qui est de ce projet de recherche, on évoque divers moyens de formation, ainsi que leurs bienfaits vécus au sein de l'entreprise présentée. On fait également le lien avec la mobilité interfonctionnelle, aspect fort pertinent de la FQT. Par contre, l'auteur étant le PDG de cette entreprise, on peut se questionner quant à la validité ou la crédibilité des propos (authenticité ou propagande). Enfin, c'est un article qui complète bien des articles théoriques ou conceptuels nécessitant des modèles appliqués, celui-ci étant dépourvu de théories ou d'approches conceptuelles.

Cadin, Loïc et Jean-François Amadiou. « Les organisations qualifiantes : idéologies managériales et pratiques d'entreprise ». in *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*. (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion. 2000. p. 34-42.

3. Problématique

Aujourd'hui, beaucoup d'organisations se disent qualifiantes. Ainsi, l'organisation du travail et de la gestion des ressources humaines donnent lieu à de nouvelles règles et pratiques en matière de gestion des compétences. Cependant, il est intéressant de saisir l'importance et la portée réelle de ces évolutions.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Afin de répondre à la problématique identifiée, les auteurs ont retenu d'abord un «idéal type» du concept de l'organisation qualifiante. Ensuite, les auteurs ont comparé leur modèle théorique avec les pratiques réellement observées dans plusieurs entreprises.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

«Idéal type» de l'organisation qualifiante:

Les auteurs retiennent cinq dimensions pour définir une organisation qualifiante:

- L'organisation doit être conçue en fonction de l'éventail de compétences des personnes qu'elle emploie ou recrute et doit proposer les mécanismes nécessaires au développement de ces compétences.
- L'organisation doit pouvoir utiliser adéquatement cet éventail de compétences en parvenant à transformer cette augmentation des compétences des salariés en gain de performance.
- 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, employé, syndicat) en ce qui concerne la distribution des avantages liés aux politiques de gestion des compétences.

6. Méthodologie

7. Résumé des différentes parties du texte

Les auteurs ont fait ressortir différentes tendances après avoir analysé les pratiques de quatre entreprises françaises concernant les différentes dimensions de l'organisation qualifiante:

- Les choix organisationnels prédominent et les compétences des individus s'ajustent à ceux-ci et non l'inverse.
- Les organisations gèrent avec efficacité leurs inventaires de compétences et ont su s'adapter à l'évolution de leurs activités d'exploitation en misant sur une organisation qualifiante. Ainsi, ces organisations sont en mesure de tirer profit du «développement des compétences additionnelles».
- Les compétences sont mises à niveau régulièrement et l'utilisation des bénéfices tirés par l'apprentissage en situation de travail n'est pas encore une pratique très répandue. Ainsi, «les situations de travail apparaissent comme des lieux de «validation de savoir-faire» et ne sont pas encore partout utilisées comme «outil pédagogique».
- Les règles de rémunération des compétences apparaissent bien établies et des mécanismes de contrôle sont mis en place pour contrôler les compétences réelles des

individus. Les possibilités de mobilité à l'interne sont restreintes en raison de la prudence affichée par les salariés qui jugent les évolutions potentielles «risquées».

- Les accords collectifs trouvés entre les différents acteurs organisationnels répondent plus à une question de négociation traditionnelle qu'à une volonté d'introduire une nouvelle pratique.

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

En guise de conclusion les auteurs retiennent que l'organisation qualifiante n'apparaît pas seulement idéologique car elle donne lieu à des pratiques réellement observées en entreprise. Ainsi, elle remplit trois fonctions:

- Une fonction de mobilisation. Les nouvelles règles de gestion des compétences mises en place doivent être comprises et adoptées par l'ensemble du personnel.
- Une fonction d'habillage. La direction a des objectifs connexes. Par exemple, le développement des compétences est mis en place autant pour faciliter les reclassements que pour adapter l'organisation à ses besoins d'évolution.
- Une fonction de légitimation. «L'organisation qualifiante fait de l'entreprise un lieu de formation et de certification» et à ce titre la reconnaissance des acquis et des expériences doit être légitime.

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité?

Les auteurs identifient une «crise» de la notion de qualification en raison de la «montée en puissance» de la notion de compétence qui apparaît comme un «nouvel outil de négociation des conditions de travail». Ainsi, la notion de qualification est surtout considérée d'un point de vue collectif alors que les compétences sont individuelles.

Par ailleurs, les auteurs distinguent les «compétences requises» à un poste de travail, des «compétences utilisées» dans un emploi, des «compétences utilisables» dans un emploi type, et enfin des «compétences acquises» au travail et en dehors du travail.

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge).

MICRO: Les salariés sont responsables de leur apprentissage («technologie de soi»), ainsi en plus de tenir compte de la «modicité de leur niveau de compétence», c'est à eux de fournir les efforts pour le développer.

MÉSO: Parvenir à un accord collectif approuvé par les différents acteurs organisationnels qui identifie clairement les démarches engagées de gestion des compétences.

Indiquer si le texte fournit des arguments en faveur et/ou en défaveur de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou de la transférabilité. Si oui, les inscrire et spécifier à quel niveau ils se situent (macro, méso ou micro).

FAVEUR (MICRO): Parcours professionnel et employabilité.

DÉFAVEUR (MICRO): Les salariés sont réticents à l'égard de l'évolution potentielle dans leurs emplois, qu'ils jugent risquée. Ils privilégient ainsi avant tout la sécurité.

FAVEUR (MÉSO): Le développement des compétences permet d'adapter l'organisation à ses besoins d'évolution.

DÉFAVEUR (MÉSO): Augmentation de la complexité des systèmes de classification des catégories d'emploi et des règles de rémunération qui en découlent.

11. Commentaires

Ce texte a le mérite de vouloir confronter l'approche théorique, d'une organisation qualifiante, à la réalité. Ainsi, l'«idéal type» de l'organisation qualifiante identifiée par les auteurs constitue une «description valable» sur certaines dimensions des entreprises analysées.

Campbell, C. P. Workforce requirements : the basis for relevant occupational training. Journal of European Industrial Training. 1997; 21(8):279-297.

3. Problématique

Cet article aborde la planification des programmes de formation en fonction des besoins en main-d'œuvre qualifiée actuels et futurs. L'article s'adresse aux personnes chargées de planifier et élaborer les programmes de formation de niveau technique et professionnel. Elle compare différentes approches pour mesurer les besoins de main-d'œuvre en indiquant quelles sont les forces et les faiblesses de chacune. La cohérence entre la demande des employeurs pour des travailleurs qualifiés et l'offre de diplômés sortant des établissements de formation constitue un enjeu politique et économique important.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Cette monographie a pour but de présenter aux formateurs professionnels, les personnes chargées de l'élaboration des programmes de formation, les administrateurs d'établissements, les conseillers en orientation, les planificateurs de main-d'œuvre et les décideurs au niveau politique l'importance de travailler à maintenir l'équilibre parfois difficile à atteindre entre l'offre de finissants de programmes de formation et la demande d'employés qualifiés.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

6. Méthodologie

7. Résumé des différentes parties du texte

La monographie se divise en quatre sections. La première section explore la pertinence de la formation technique en fonction des besoins en main-d'œuvre. Trois dimensions touchées par cet aspect sont discutées. L'adéquation entre le besoin de main-d'œuvre qualifiée et la disponibilité de travailleurs qualifiés a des conséquences économiques. Autant le manque de travailleurs qualifiés peut être nuisible au développement de l'industrie, le manque de postes pour des personnes formées peut engendrer des coûts sociaux importants.

Par ailleurs, puisque la plupart des programmes de formation sont financés par les fonds publics, il est davantage important d'offrir des programmes de formation qui ciblent les besoins de main-d'œuvre exprimés par l'industrie. Finalement, il y a des considérations en lien avec l'orientation de carrière. Les gens qui pratiquent ce métier doivent tenir compte à la fois des caractéristiques et des intérêts personnels de leur clientèle, et ils doivent aussi tenir compte des besoins en main-d'œuvre. Sur la base de ces trois considérations, l'auteur propose que l'identification des besoins de main-d'œuvre qualifiée par des méthodes fiables constitue un enjeu majeur.

Dans la deuxième section, l'auteur propose en premier lieu trois approches à la prévision et à la planification de la main-d'œuvre. L'approche de la main-d'œuvre se base sur le lien entre les niveaux de production prévus, duquel il est possible d'induire les demandes futures de main-d'œuvre.

Les modèles économétriques se basent sur une série d'équations qui décrivent des interrelations complexes entre différents secteurs économiques.

Les modèles d'entrée et de sortie se basent sur la construction d'un tableau qui compare l'échange de biens et de services entre des industries qui vendent et qui achètent dans un laps de temps donné. Le volume d'échange permet d'extrapoler la demande éventuelle de

main-d'œuvre.

Dans la troisième section l'auteur propose cinq approches pour l'analyse ou la mesure des besoins de main-d'œuvre qualifiée. Les services de placement offerts par les instances publiques. Ces services détiennent de l'information sur les postes vacants, mais ne disent rien sur la durabilité de l'emploi après embauche.

Les annonces d'emploi sont aussi une approche utilisée pour mesurer les besoins en main-d'œuvre. Par contre, ce ne sont pas tous les postes disponibles qui sont affichés d'une part, et cette approche n'informe pas sur la permanence en emploi, la qualité du poste et le salaire d'autre part.

Des entrevues auprès d'experts constituent une autre approche dans laquelle des personnes issues des secteurs industriels sont identifiés comme possédant une vue d'ensemble du développement de leur industrie et du développement des besoins en main-d'œuvre. Ces personnes sont bien souvent des personnes qui travaillent en gestion des ressources humaines.

Les enquêtes de suivi auprès d'anciens finissants sont aussi identifiées comme une source d'information sur les besoins de formation.

La dernière approche présentée est celle des enquêtes auprès des employeurs. Celle-ci a le mérite d'interroger les gens qui prennent les décisions d'embauche et qui sont le plus au courant des besoins de main-d'œuvre. L'inconvénient est que les employeurs sont souvent occupés ou avares d'information ce qui limite la qualité et la fiabilité des données obtenues.

L'auteur soutient que la meilleure façon de mesurer les besoins de main-d'œuvre est une combinaison d'au plus deux des approches présentées.

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

10. Liens avec la recherche

Cet article ne traite pas de la formation en tant que telle. L'accent est clairement du côté des besoins de main-d'œuvre et des façons de mesurer ces besoins pour mieux élaborer des programmes de formation.

11. Commentaires

Puisqu'il s'adresse à des praticiens, cet article est rédigé dans un langage clair et simple. Le style est clairement celui d'un manuel pour aider le lecteur à agir. En annexe il y a plusieurs outils mis à la disposition du lecteur : un questionnaire pour des enquêtes de suivi auprès des finissants, un questionnaire pour les entrevues avec les employeurs, une grille d'entrevue pour les finissants et les employeurs.

En général il y a peu d'éléments présentés dans ce texte à retenir pour les fins de la recherche sur la formation qualifiante et transférable.

Cavusgil, S. T. Calantone R. J. Zhao Y. Tacit knowledge transfer and firm innovation capability. Journal of Business and Industrial Marketing. 2003; 18(1):6-21.

3. Problématique

L'innovation dépend de la capacité des entreprises à gérer les connaissances en général, et en particulier de mettre en commun les connaissances tacites et les appliquer pour innover dans les processus de production. Les connaissances tacites sont à la base de la compétitivité de l'entreprise, dont la réussite dans un environnement de concurrence accrue dépend de sa capacité à la rendre explicite. Par ailleurs, dans les études sur la question à ce jour, les mécanismes de transfert de connaissances tacites provenant d'entreprises partenaires n'ont pas été suffisamment explorés.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

L'objectif de l'étude est d'examiner comment les entreprises acquièrent des connaissances tacites d'autres entreprises et comment le degré de transfert de connaissances entre les entreprises agit sur la capacité d'innovation de l'entreprise.

Parce que les connaissances tacites peuvent difficilement être identifiées, des partenaires proches engagés dans le transfert pourraient avoir l'occasion de détecter les connaissances dont ils ont besoin.

Les liens solides entre entreprises devraient favoriser la communication en profondeur et faciliter l'échange d'information détaillée. Une relation proche permet aux gens d'échanger sur ce qu'ils savent, leurs émotions, leur interprétation d'événements collectifs, etc.

Les cinq hypothèses proposées sont :

H1 Plus la force de la relation entre deux entreprises est élevée, plus les connaissances tacites sont transférées.

H2 Plus les connaissances tacites sont transférées, plus la capacité d'innover de l'entreprise est grande.

H3 Plus la capacité d'innover de l'entreprise est grande, meilleure est sa performance d'innovation.

H4 La relation entre la force de la relation entre entreprises et le degré de transfert de connaissances tacites est plus marquée pour les entreprises qui ont une expérience de collaboration plus vaste que pour celles qui en ont moins.

H5 La relation entre la force de la relation et le degré de transfert de connaissances tacites est plus forte pour les grandes entreprises que pour les petites.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

La notion centrale de cette étude est le «caractère tacite» des connaissances. La distinction entre les connaissances tacites et explicites ne devrait pas être vue comme une dichotomie, mais plutôt comme un continuum entre deux pôles. Il n'y a donc pas de connaissances absolument tacites ou explicites. Le plus grand est le degré de «tacitété» des connaissances, le plus difficile se fait son transfert entre les entreprises.

Compte tenu que l'étude explore le transfert entre entreprises, la dimension de la relation entre elles constitue un concept central dans la recherche. La force de la relation est donc la dimension retenue. La relation entre deux entreprises comporte trois caractéristiques : 1) les interactions fréquentes, 2) l'historique des relations entre elles et 3) le degré de confiance mutuelle. La fréquence et la qualité du partage de connaissances reflètent l'importance de la relation et le respect que les deux parties ont l'une pour l'autre.

L'innovation est à la base de la survie de l'entreprise. Donc la capacité d'innover d'une entreprise est cruciale. Plus particulièrement, une entreprise qui démontre une grande capacité d'innover utilise une approche d'apprentissage en faisant, ce qui rend très difficile pour des entreprises qui se font de la concurrence d'imiter ce savoir faire. Ces difficultés sont amplifiées dans le cas d'entreprises qui font de la recherche et du développement et qui s'appuient sur une composante de connaissances tacites.

Le défi a été de mesurer le « caractère tacite ». Les connaissances tacites peuvent être obtenues d'entreprises partenaires grâce à des interactions fréquentes et rapprochées. Le transfert de connaissances tacites constitue une contribution significative à la capacité de l'entreprise à innover. L'expérience collaborative des entreprises constitue un facteur influent dans le transfert de connaissances tacites. Les entreprises qui ont une expérience de collaboration plus grande peuvent tirer plus de bénéfices du transfert.

Le rôle potentiellement modérateur de la taille de l'entreprise est aussi pris en compte dans l'étude. Les plus grandes entreprises auraient plus de facilité à transférer les connaissances et à les appliquer dans leur processus de production.

6. Méthodologie

Un questionnaire a été envoyé à 1800 entreprises, spécifiquement aux personnes responsables de la fonction recherche et développement. L'échantillon final comprend 182 entreprises de manufacture et de services aux États-Unis. Les entreprises proviennent d'une vaste variété de domaines industriels (produits chimiques, outillage, électronique, instrumentation, informatique, traitement de données, génie et services administratifs).

Le questionnaire visait à mesurer le degré de transfert des connaissances tacites et il avait été développé et raffiné sur la base d'écrits antérieurs, d'entrevues avec des gestionnaires sur le terrain et de l'observation approfondie des activités de l'entreprise. Les chercheurs ont pu observer le processus de mise en place de projets d'innovation pendant trois mois. Ils se sont penchés sur les façons dont les entreprises acquièrent des connaissances tacites d'entreprises partenaires et de comment elles sont investies dans des projets d'innovation.

Les chercheurs ont utilisé cinq mesures des construits dans le cadre conceptuel : la performance d'innovation, la capacité d'innover, le degré de transfert de connaissances tacite, la force de la relation et les expériences collaboratives.

Un modèle basé sur un système d'équations linéaires est utilisé pour tester les cinq hypothèses.

7. Résumé des différentes parties du texte

8. Résultats de l'étude

- 1) Les résultats indiquent que la force de la relation influence de façon significative et positive le degré de transfert de connaissances tacites entre organisations. Ce résultat confirme l'hypothèse 1.
- 2) Les résultats confirment également l'hypothèse 2. Le degré de transfert des connaissances tacites influence positivement la capacité d'innovation de l'entreprise.
- 3) La capacité d'innover influence positivement la performance d'innovation de l'entreprise, ce qui confirme l'hypothèse 3.
- 4) Les entreprises qui ont une grande expérience collaboratrice sont plus efficaces pour le

transfert de connaissances tacites. L'hypothèse 4 est confirmée.

5) La taille de l'entreprise n'a pas d'influence sur les résultats, ce qui infirme l'hypothèse 5.

En conclusion l'étude présente des données empiriques qui confirment que la force de la relation entre les entreprises influence le degré de transfert de connaissances tacites entre elles, et que les connaissances tacites obtenues d'autres entreprises ont un effet positif sur la capacité d'innover de l'entreprise, ce qui améliore sa performance d'innovation.

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

10. Liens avec la recherche

La distinction entre les connaissances tacites et explicites est à la base du concept de gestion des connaissances organisationnelles. Polanyi (1962) a défini les connaissances tacites comme les connaissances difficilement verbalisables, intuitives et non articulées. Les connaissances tacites sont acquises par l'expérience collaborative et s'articulent, formalisent et communiquent difficilement. Les connaissances tacites peuvent être possédées par un individu ou collectivement, dans des expériences partagées collectivement et dans l'interprétation collective d'événements. Les connaissances tacites individuelles se retrouvent dans les schémas, habiletés, habitudes et connaissances abstraites.

Spender (1996) suggère que les connaissances tacites sont des connaissances qui n'ont pas encore été appliquées en pratique. Il s'agit de connaissances qui résident dans des habitudes, sont étroitement liées à un contexte spécifique et sont imbues d'une qualité personnelle.

Par contre, les connaissances explicites sont codifiées et transférables par méthodes formelles et systématiques, comme des règles ou des procédures. Les connaissances explicites individuelles sont des connaissances et habiletés qui peuvent être facilement enseignées ou consignées par écrit. Les connaissances explicites collectives se trouvent dans des procédures d'opération standards, la documentation, les systèmes d'information et les règles.

11. Commentaires

Le sujet du transfert de connaissances entre organisations est très intéressant quoiqu'un peu éloigné des préoccupations de la recherche sur la formation qualifiante et transférable. Le lien qu'il y aurait se situe dans le transfert de connaissances tacites qui pourrait faciliter l'innovation et ultimement des changements au niveau de la main-d'œuvre. Il ne s'agit donc du concept de transférabilité attribuable à une activité de formation.

Centre de référence des directeurs généraux et des cadres. Se développer au travail: Quelques applications de l'apprentissage dans l'action. 2003:9-16.

3. *Problématique*

Un des principaux avantages de l'«apprentissage dans l'action» est le «développement d'habiletés directement transférables en situation de travail». Cet apprentissage, destiné aux cadres des entreprises, peut prendre diverses formes, lesquelles peuvent être facilement confondues.

4. *Objectifs du texte ou de l'étude*

Ce texte permet de définir tout d'abord les principales formes d'«apprentissage dans l'action». Ensuite, ce texte permet d'identifier leurs principaux objectifs d'apprentissage. Enfin, ce texte a le mérite de différencier l'approche du *coaching* et l'approche du mentorat qui apparaissent semblables sur la forme mais qui répondent à deux volontés différentes.

5. *Cadre conceptuel et modèle théorique*

Le coaching:

Pour être efficace une «relation de *coaching*» doit avoir pour objectif «l'amélioration de la performance» du *coaché* et ce pour lui permettre d'intégrer ou de renforcer des «habiletés particulières». Toute relation de *coaching* s'articule autour de «trois dimensions principales»:

- L'«évaluation» du *coaché* se fait au début et pendant le processus de *coaching*. Ainsi, cela permet d'abord de déterminer les «priorités de développement» ensuite de mesurer régulièrement «les progrès» accomplis par le *coaché*.
- Le *coaché* doit toujours faire face à des «défis» (ex: «ressources limitées» ; «obstacles externes», etc.) et doit élaborer conjointement avec son *coach* des «moyens d'action pour les relever».
- Le *coaché* doit toujours être en mesure de bénéficier de l'«appui» de la part de son *coach*. Cet appui du *coach* s'exprime de différentes façons: «écoute» ; «imputabilité» ; «encouragement» ; «récompense».

Enfin, le *coaching* peut revêtir deux formes différentes. Tout d'abord il peut être «externe», et à ce moment-là le *coach* est un «professionnel externe» à l'organisation. Ensuite, elle peut être «interne» et c'est alors le «supérieur immédiat» qui prend le rôle de *coach*. Il s'agit ici de la forme de *coaching* la plus répandue puisque le «développement du personnel» constitue souvent une des «principales responsabilités» associées au poste de gestionnaire.

Le mentorat:

L'objectif du mentorat est «l'établissement d'une relation mutuellement bénéfique dont la finalité est le développement du *mentoré*». L'«expertise et l'expérience» du mentor fournissent au *mentoré* un excellent tremplin pour son «développement professionnel». Le mentor contribue donc non seulement au développement de professionnels mais aussi au développement de l'organisation. Le mentorat repose donc sur des transactions à teneur éducatives effectuées à sens unique depuis le mentor jusqu'au *mentoré*.

Le mentorat suppose donc une haute expérience du mentor afin que celui-ci transmette son savoir-faire accumulé au *mentoré* et l'aiguille pour «favoriser son développement et sa progression de carrière». Généralement le mentor est donc plus âgé que le *mentoré* encore que cette considération tend à être remise en cause en raison de la «remise en question des valeurs traditionnelles de travail propres aux plus jeunes».

Le recours au mentorat permet de réconcilier les objectifs avec ceux de l'organisation. Sur un plan strictement individuel, comme énoncé, le *mentoré* peut améliorer son plan de carrière à l'intérieur de l'organisation. Sur un plan organisationnel, «les relations de mentorat constituent un facteur contributif important à l'établissement d'une culture de développement». Ainsi, en implantant un tel «processus», l'organisation met en avant du même coup le savoir-faire des «employés expérimentés» (mentors) tout en affichant la volonté de «fournir aux employés de meilleures façons de gérer leur pratique et leur développement».

Mentionnons finalement que cette pratique formatrice a un avenir radieux devant elle, étant donné que la mise en retraite massive d'un nombre important «de cadres en préretraite ou à la retraite» (baby-boomers) notamment dans le secteur de la santé qui seront alors disponibles pour devenir mentor et continuer de jouer un rôle important dans l'organisation (formation de la relève ; transmission du savoir-faire, etc.).

Le groupe de codéveloppement:

Il s'agit d'une «méthode de développement pour des personnes qui croient pouvoir apprendre les unes des autres afin d'améliorer leur pratique». L'apprentissage repose principalement sur les interactions entre les participants qui forment en quelque sorte un groupe de discussion. Les participants effectuent des mises en situation réelles sur la base de problématiques. L'un après l'autre chaque participant est consulté afin de partager son avis avec ceux des autres participants.

La finalité du groupe de codéveloppement est «l'amélioration de la pratique professionnelle». Ainsi, à tour de rôle chaque participant prend «le rôle de client pour exposer l'aspect de leur pratique qu'ils veulent améliorer, pendant que les autres agissent comme consultants pour aider ce client à enrichir sa compréhension (penser et ressentir) et sa capacité d'action (agir)» (Payette et Champagne, 1997).

Les groupes de codéveloppement sont une façon efficace d'allier la théorie à la pratique, «puisque la réflexion et l'apprentissage se font directement en situations de travail». Ainsi, cet échange de connaissances est directement mis au profit de l'organisation. Les habiletés développées sont donc «directement transférables en situation de travail» («écouter ; poser des questions ; donner de la rétroaction ; conseiller travailler en groupe»).

Pour un cadre, le COACHING peut être:

- «externe», un professionnel provenant de l'extérieur de l'organisation joue le rôle de *coach*

- «interne», le supérieur immédiat du cadre joue le rôle de *coach* (plus fréquent) Un cadre est soumis à la supervision d'un mentor.

Le MENTORAT de type traditionnel repose principalement sur l'expérience du mentor, plus âgé que le *mentoré*.

Cependant, les cadres plus âgés peuvent aussi «bénéficier du mentorat fourni par un plus jeune employé».

Rôle des participants : Le coach aide le cadre «à apprendre, à se développer et à changer»

Le mentor «favorise le développement et la progression de carrière» du *mentoré*.

Objectif «Une relation de *coaching* est orientée vers l'amélioration de la performance en mettant l'accent sur l'acquisition ou le perfectionnement d'habiletés particulières.»

«L'objectif est l'établissement d'une relation mutuellement bénéfique dont la finalité est le développement du *mentoré*».

Différences significatives «Le *coach* est généralement destiné au développement d'une compétence particulière (savoir-faire)»

«Plusieurs des éléments du *coaching* peuvent et doivent être traités par le supérieur.»

«L'intervention du *coach* est généralement ponctuelle, elle prend fin lorsque l'objectif de l'apprentissage est atteint». «Un mentor se concentre davantage sur le savoir-être (développement personnel)».

«Un mentor n'a aucun lien hiérarchique avec le *mentoré*, ce qui évite les conflits de rôle et assure l'indépendance nécessaire à l'un et à l'autre.»

«Une relation de mentorat est de plus longue durée, elle peut facilement s'étaler sur plus d'une année.»

6. Méthodologie

7. Résumé des différentes parties du texte

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

Cette étude s'adresse avant tout aux cadres des entreprises et ne tient pas compte des coûts reliés à la mise en place de tels dispositifs de formation ainsi que des risques inhérents à celle-ci (ex: la résistance au changement).

10. Liens avec la recherche

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT et ou à la notion de qualification et/ou transférabilité.

FAVORABLE

Transférabilité : Les trois types de formations étudiées et en particulier celles pour les groupes de codéveloppement sont toutes les trois des apprentissages en situation de travail, ce qui est un avantage majeur pour transférer et appliquer les connaissances apprises.

Qualification: Autre point commun, elles reposent toutes sur la transmission de connaissances entre plusieurs personnes et cela en se basant sur les expériences individuelles passées; cela a pour conséquence d'augmenter les qualifications des participants moins expérimentés (mentoré, coaché).

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge).

MÉSO:

- Mentorat: «Sur le plan organisationnel, les relations de mentorat constituent un facteur contributif important à l'établissement d'une culture de développement».

- Groupe de codéveloppement: «Les participants développent un plus grand sentiment d'appartenance organisationnelle et d'identité professionnelle, et pour ceux qui sont de la même organisation, une meilleure compréhension des enjeux et une vision globale de cette dernière».

MICRO:

- Coaching: «Le type de *coaching* dont va bénéficier le cadre est lié à ses besoins

particuliers.»

- Groupe de codéveloppement: «Le groupe de codéveloppement professionnel est une méthode de développement pour des personnes qui croient pouvoir apprendre les unes des autres afin d'améliorer leur pratique».

- Mentorat: «Sur le plan individuel, le cadre peut utiliser une telle ressource (n.b.: mentor) pour donner davantage de perspective à son développement, notamment en regard de son cheminement de carrière à long terme».

11. Commentaires

Cette étude est intéressante pour le projet de recherche étant donné qu'elle analyse en détail trois pratiques courantes de formation données aux cadres. Cela permet de bien saisir les différents principes de chaque type de formation ainsi que les différents enjeux s'y rattachant que ce soit sur le plan individuel ou sur le plan organisationnel.

CEQ. Assurer l'accès des adultes à la formation continue. 1998.

7. Résumé des différentes parties du texte

Dans ce mémoire, la CEQ se situe par rapport au marché de l'offre de formation. À ce sujet, il soutient que «les établissements d'enseignement sont devenus de simples fournisseurs de services dans le «marché de la formation» plutôt que des agents de développement de la formation de la main-d'œuvre. Cette stratégie a eu pour effet d'accroître la privatisation de la formation, de restreindre l'action à moyen et à long terme des établissements publics et de ralentir le développement d'une expertise stable en matière de formation de la main-d'œuvre dans le réseau public d'éducation. (...) Il est temps de prendre une position claire afin d'accorder la priorité au réseau public dans l'offre de formation. Dans la mesure où les établissements publics de formation peuvent donner le service, ils devraient avoir la priorité des contrats de formation. » p. 29

Voies alternatives de formation (moyens de faire de la formation continue) développées dans les dernières années:

- alternance travail – études;
- régime d'apprentissage (régime de formation alternée devant reposer sur un partenariat entre le monde du travail et le monde de l'éducation);
- formation à distance;
- technologies de l'information et de la communication.

**CEREQ et Iris. Validation des qualifications professionnelles. Étude de faisabilité d'un dispositif.
Rapport final. Décembre 2001.**

7. Résumé des différentes parties du texte

Dans ce texte, le CEREQ présente un projet de validation des qualifications. Cette validation est nécessaire en raison de l'augmentation de la concurrence ainsi qu'en raison des enjeux que la mobilité apporte (recrutement, planification de carrière, etc.). Le document présente les détails du processus et des outils fournis.

Définition de la mobilité :

«La mobilité professionnelle (...) est entendue dans un sens large qui recouvre l'ensemble des transitions possibles sur les marchés, internes et externes, du travail.»

Comment la mobilité interne peut s'organiser :

Voici un échantillon de situations de mobilité interne:

- accompagner les changements d'emploi et adapter les salariés aux transformations de l'emploi (contenu de l'emploi);
- organiser la gestion des évolutions professionnelles.

Pourquoi valider les qualifications :

- pour faciliter le recrutement;
- pour identifier un potentiel (main-d'œuvre) en l'absence de certifications correspondantes;
- faire la preuve de la professionnalité des emplois de secteurs dont l'image de la profession est peu attirante;
- faire la preuve de la professionnalité des salariés;
- donner une visibilité à des acquis spécifiques de secteurs;
- valoriser des acquis antérieurs pour cibler un parcours de formation permettant la mobilité;
- attester de l'acquisition progressive de compétences dans une perspective d'évolution;
- remobiliser les employés par l'accès à la certification.

Conditions de succès d'un système paritaire de reconnaissance des qualifications

«La faisabilité d'un dispositif de validation paritaire des qualifications dépend de la façon dont les acteurs - branches, entreprise, salarié - sont susceptibles de se l'approprier, en réponse à leurs propres attentes.»

Motifs incitant les employés à s'engager dans un processus de validation des qualifications :

- enjeu de transférabilité des savoir-faire professionnels vers d'autres emplois ou activités;
- enjeu de visibilité de parcours professionnels.

Définition de la validation des qualifications :

«La validation des qualifications est une opération qui consiste en «l'identification et la vérification par un tiers et au regard d'une référence, des capacités acquises par un individu». En ce sens, elle intervient dans deux dimensions essentielles de la gestion des qualifications professionnelles des entreprises:

- associée à une démarche de certification, elle participe à la définition des repères sur le marché externe du travail, qui permettent aux entreprises d'identifier le profil des candidats à l'embauche;
- inscrite ou non dans des pratiques formalisées, elle contribue à l'organisation de la mobilité professionnelle des salariés dans et hors de l'entreprise.» p. 41

Définition de la qualification :

Ensemble de capacités ou ressources jugées nécessaires, dans une ou plusieurs professions, pour exercer un métier ou occuper un poste identifié. p. 53

Définition de la compétence :

Combinaison de capacités mises en œuvre par un individu pour atteindre ses objectifs professionnels dans une situation et un environnement donnés. p. 53

Définition du savoir-faire :

Habilité professionnelle produisant un résultat observable. p. 53

Définition du savoir de référence :

Connaissances théoriques et pratiques requises pour la mise en œuvre des savoir-faire. p. 53

Définition de la validation:

Identification et vérification, par un tiers et au regard d'une référence, des capacités acquises par un individu. p. 53

Définition de la certification:

Attestation, matérialisée par un document, des résultats de la validation par une instance ayant une légitimité sociale. p. 53

«Dans le cadre des dispositifs publics de validation des qualifications, la finalité de la validation se traduit par la délivrance d'un diplôme (Éducation nationale) ou d'un titre (Afp), garanti par l'État et reconnu sur l'ensemble du marché du travail. Dans le cadre d'une validation paritaire des qualifications, la question qui se pose est celle de la nature du signal que les partenaires sociaux souhaitent transmettre aux acteurs du marché du travail à travers cette procédure. Deux cas de figure sont possibles, auxquels le dispositif doit répondre:

1. la validation doit attester de l'ensemble des compétences composant une qualification donnée;
2. la validation peut attester de chacun de ces éléments séparément, de façon à favoriser la construction de parcours individualisés.» p. 34

Charest, J. La loi 90 produit-elle les résultats escomptés ? Quelques réflexions, six ans après son entrée en vigueur. La minute de l'emploi. Fonds De Solidarité FTQ, 2002.

3. Problématique

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Dégager quelques éléments de bilan de la loi 90 après 6 ans d'existence et quelques pistes de réflexions.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

6. Méthodologie

L'auteur utilise des études statistiques sur l'évolution des pratiques et des dépenses de formation des entreprises au Québec et des observations personnelles pour poser un jugement.

7. Résumé des différentes parties du texte

Ce court texte examine l'impact de la Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre au Québec. Il traite de l'évolution des dépenses de formation des entreprises au Québec, compare les comportements des entreprises selon la taille (petites et grandes), de l'utilisation du fonds national de développement de la main-d'œuvre, de l'évolution du partenariat dans la gestion de la formation, des bénéfices de la loi 90 pour les employés et les employeurs, du rôle des comités sectoriels, etc.

Le résumé ci-dessous porte sur les trois aspects suivants : le partenariat, le processus d'agrément des formateurs par Emploi-Québec et la formation qualifiante et transférable.

Les relations patronales et syndicales étaient surtout conflictuelles dans les années 70 et 80 au Québec. La loi 90 s'inscrit dans une optique de développement de partenariat entre les acteurs du marché de l'emploi. L'instauration de la SQDM, et après, de la Commission des partenaires du marché de l'emploi a permis un rapprochement et une collaboration. Le partenariat favorise les échanges entre les divers représentants du marché du travail et le développement d'une vision commune des enjeux collectifs, notamment ceux de la formation (1).

Le processus d'agrément des formateurs par Emploi-Québec permet de valider les compétences des offreurs de formation privés destinés aux entreprises. En 2001, plus de 4000 formateurs étaient agréés (2).

«La formation qualifiante et transférable sous-tend que le développement recherché des qualifications de la main-d'œuvre doit pouvoir conduire à la reconnaissance et à l'applicabilité de celles-ci dans divers milieux de travail» (3). Ces formations «assurent une mobilité sur le marché du travail», ce qui est à l'avantage des employés. Ceci est aussi avantageux pour les employeurs qui peuvent identifier plus facilement les compétences des employés lors du recrutement (3). « La certification par un organisme reconnu devient un outil de mesure et de reconnaissance des compétences des travailleurs» (3). Mais, il est nécessaire « (...) d'établir et généraliser les modalités (...)» et les (...) «principes mêmes de la certification des compétences». (3).

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

La loi 90 présente sous divers aspects une évolution positive. À la fin de l'exposé, l'auteur dégage trois pistes de réflexion liées à des menaces potentielles pour l'évolution de la loi, entre autres, celles d'éviter la bureaucratisation.

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité?

«La formation qualifiante et transférable sous-tend que le développement recherché des qualifications de la main-d'œuvre doit pouvoir conduire à la reconnaissance et à l'applicabilité de celles-ci dans divers milieux de travail» (3).

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT et ou à la notion de qualification et/ou transférabilité.

Facteurs favorables: Ces formations «assurent une mobilité sur le marché du travail», ce qui est à l'avantage des employés. Ceci est aussi avantageux pour les employeurs qui peuvent identifier plus facilement les compétences de s employés lors du recrutement (3).

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge).

Macro: éviter la bureaucratisation, une situation qui a été déplorée dans d'autres aspects de la loi 90.

Autres éléments pertinents pour la recherche.

Ce texte suggère que le Québec vit dans un contexte où le partenariat entre les acteurs du marché du travail est en bonne santé, un contexte favorable, peut-être à la FQT.

11. Commentaires

Petit texte clair qui nous fait constater l'optimisme et la prudence de l'auteur et qui permet de dégager des liens entre différents aspects de la loi.

Charest, Jean . **Articulation institutionnelle et orientations du système de formation professionnelle au Québec. *Relations Industrielles*; 1999, 54(3):439-471.**

3. Problématique

Pertinence de comprendre les transformations survenues dans l'évolution du système de formation au Québec.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

L'auteur cherche à décrire la modernisation du système de formation professionnelle au Québec. Il en dégage les fondements tout en les situant par rapport à des systèmes de formation étrangers.

Les objectifs de l'auteur :

- retracer les éléments (politiques, mesures, programmes) qui ont fondé la structuration du système de formation professionnelle depuis 1990;
- comparer le système de FQ québécois à d'autres systèmes;
- vérifier les influences extérieures;
- dégager des enjeux pour l'avenir.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

L'auteur postule que le système québécois est très jeune dans ses articulations institutionnelles et que divers facteurs et conditions ont participé à son évolution :

- le temps de la mise en place du système;
- les acteurs et le nombre d'acteurs, leurs investissements en formation et leurs rapports entre eux;
- les niveaux où se situent les acteurs : régional, sectoriel;
- les politiques nationales;
- les caractéristiques des systèmes nationaux .

6. Méthodologie

L'auteur analyse les politiques québécoises de formation et du marché de l'emploi depuis 1990.

Cette première source donnée est comparée avec des données sur divers systèmes de formation qui proviennent : a) d'études de cas, b) d'une évaluation récente du Bureau international du travail (BIT) et c) des données intégrés par l'auteur pour le Québec et l'Australie.

L'auteur classe les données et compare des typologies.

Il analyse certains aspects à la lumière de quelques études théoriques.

7. Résumé des différentes parties du texte

Partie 1 : «La modernisation du système de formation professionnelle au Québec : les principaux éléments

Le système de formation professionnelle (FP) a débuté au début des années 90 avec l'Énoncé de politique sur le développement de la main-d'œuvre intitulé *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif*.

- L'analyse de cet énoncé montre, qu'à l'époque, le gouvernement du Québec se disait incapable de relever seul le défi de la formation. Il considérait que les acteurs de la société devait jouer un plus grand rôle et il valorisait le partenariat. Le gouvernement du Québec a mis l'accent sur la nécessité de qualifier la main-d'œuvre et se souciait de la concurrence et de la mobilité du capital.
- Cet écrit fait un diagnostic inquiétant de la situation de la FP au Québec. Plus précisément, a) la pénurie de la main-d'œuvre et le manque de main-d'œuvre qualifiée sont

des défis que le système d'éducation n'a pas réussi à relever malgré le rehaussement de la scolarisation de base ; b) les politiques de main-d'œuvre ont surtout été centrées sur les mesures passives à l'égard des sans-emploi; 3) la gestion des programmes et mesures gouvernementales est lourde. La principale structure institutionnelle (*Commission de formation professionnelle*) a été incapable d'établir des partenariats. La situation est faite de complexité et de confusion des programmes. Ceci était dû au partage fédéral-provincial et à la nécessité de rapatrier le tout au Québec, d) l'articulation entre le système d'éducation et du marché du travail posait problème.

Bref, le système de formation était vu comme défaillant à plusieurs niveaux avec des clivages entre les acteurs. L'énoncé de politique concluait à la nécessité de développer une culture de formation continue.

L'auteur dégage les six éléments de l'énoncé (p. 3-4) ainsi que les trois mesures mises en place : a) loi 90, 2) constitution de la *Commission des partenaires du marché du travail*, 3) introduction du *Régime d'apprentissage* visant au développement de la formation en entreprise par une collaboration étroite entre employeurs et établissement d'enseignement.

L'auteur se demande quelle a été l'influence de ces politiques, loi et mesures pour la modernisation du système de formation ?

1^e idée : L'histoire des relations entre le Québec et le Canada a fortement influencé la tendance à la modernisation de la FP et son institutionnalisation au Québec. Il s'agit ainsi d'une réponse politique comprenant un mouvement d'institutionnalisation de ses propres institutions (p. 4).

2^e idée : C'est aussi par une réponse économique que la FP s'est modernisée puisqu'il y a eu valorisation de la FP comme «bien public» comme c'est le cas de la «formation qualifiante ou transférable, soit celle qui améliore les compétences de la main-d'œuvre. Cette formation est déterminante pour assurer le développement continu de l'employabilité de la main-d'œuvre et donc pour assurer sa mobilité, devenues des impératifs dans le marché du travail plus fluide que caractérisent les transformations économiques en cours». (p. 5). Parallèlement à cette formation qualifiante ou transférable, l'État valorisait aussi la formation en entreprise («formation spécifique») tout en considérant que c'est l'entreprise qui en a la responsabilité et qui en bénéficie. «Cette distinction entre la formation qualifiante et la formation spécifique se retrouve ainsi notamment dans la volonté du législateur qui indique à l'entreprise que les dépenses de formation admissibles à l'obligation du 1% doivent correspondre à une amélioration de sa main-d'œuvre». (p. 5). (note de B.V. : L'auteur n'écrit pas toujours FQT. Parfois il écrit aussi FQ.)

L'auteur souligne que le caractère de bien public de la formation transférable est évoqué dans la littérature économique comme dans la théorie du capital développée par G. Becker au début des années 60. Qu'est-ce que ceci signifie ? Puisque les employeurs ne peuvent être assurés de récupérer l'investissement fait dans la formation transférable de leur main-d'œuvre compte tenu de la mobilité externe toujours possible, ils ont tendance à financer une formation plus pointue, c.-à-d. «spécifique», ce qui leur donne l'avantage d'être les seuls à en profiter. Ce phénomène a contribué au sous-financement et à la sous-production d'une formation à «caractère général, c'est-à-dire qui assure la mobilité et la réadaptation de la main-d'œuvre (...) à moins que l'État n'en finance la totalité (...) ou que les individus ne le fassent eux-mêmes (...). (p.5). « (...) Le mécanisme du marché n'est pas adéquat pour assurer une solution optimale au financement de cette formation qualifiante ou transférable, surtout lorsqu'il y a un très grand nombre d'acteurs individuels (...)» (p. 5). C'est le cas au Québec puisqu'il y a surtout des petites et moyennes entreprises.

La solution d'un financement de la FTQ au Québec est qu'elle passe alors « (...) par une

forme coordonnée de production et de financement conjoint où chacun saura que tous contribuent au coût de production de la formation qualifiante et que tous peuvent potentiellement en tirer avantage» (p.5).

Dans une telle perspective, l'État contribue avec la loi 90 à enclencher «ce processus de gestion des biens publics», la loi «obligation commune de participer au coût de la formation qualifiante» (p. 5). Il y a aussi eu d'autres formes institutionnelles de gestion collective de la formation qui ont été considérées comme les mieux placées pour déterminer les besoins de personnes et pour trouver des solutions face à la formation transférable : la SQDM, les structures régionales, les comités sectoriels de main- d'œuvre. (p. 5)

En plus d'instaurer et de financer ces mécanismes, quel a été le rôle de l'État ? a) il finance la main- d'œuvre en réinsertion, b) il crée un environnement législatif et institutionnel mettant les acteurs privés face à leurs responsabilités, c) il les oblige à payer.

Partie 2 : «Le système québécois de formation par rapport à d'autres configurations nationales»

L'auteur croise la typologie de Lynch (1994) et celle du BIT (1998) et compare les systèmes de formation de différents pays tout en ajoutant l'analyse du système de formation du Québec et de l'Australie. Ceci lui permet de distinguer trois types de systèmes nationaux de formation professionnelle basés sur : a) un système de coopération et de régulation conjointe des acteurs (école/entreprise) comme dans le système dual de l'Allemagne 2) un système basé sur l'entreprise avec différentes modalités internes et externes, 3) un système de gestion centralisée de l'État. Il dégage les caractéristiques de chacun des trois types (p. 7). L'auteur considère que le Québec, depuis 1995, se situe dans le type a et, dans le type b, avant 1995.

L'auteur ne traite plus de formation qualifiante ou transférable dans la suite du texte. Alors, je retiens seulement quelques caractéristiques de chacun des deux premiers modèles ainsi que les enjeux, avantages et éléments d'évaluation de ces systèmes. (P.S. L'auteur fait des indications sur le modèle 3 mais il ne le décrit pas comme les autres).

a) Type : système de coopération.

Les caractéristiques sont : il est perméable aux pressions de l'environnement ; le processus de négociations entre acteurs sociaux peut devenir lourd et lent; système volontaire, alors toutes les entreprises n'y participent pas; sensibilité aux changements brusques d'orientations des acteurs (p. 8).

L'un des avantages : dans certains de ces pays, il y a une loi spécifique qui «impose une obligation d'efforts» et qui favorise le développement d'une culture de formation. Cette loi révèle «l'enjeu public qu'est la formation qualifiante, tout en laissant généralement une bonne marge de manœuvre à l'entreprise quant aux moyens à adopter (allant du "on-the-job-training" à la formation externe par le biais des institutions publiques» p. 8). Cette approche a été adoptée en France en 1971. Dans cette loi, il est stipulé qu'une partie des dépenses doivent être consacrées à «une formation qualifiante interne à l'entreprise (0.9%)» p. 8. L'évaluation de cette approche : les pays évaluent si les entreprises ont rempli leurs obligations sans s'intéresser à la qualité, à la pertinence et à l'équité de la formation.

b) Type b : Modèle de l'entreprise avec différentes modalités et marchés internes et externes. Il y a plusieurs variantes dans ce modèle. Parmi eux, il y a la variante plus libérale, comme aux USA.

Les caractéristiques de cette variante sont que la formation est surtout laissée à l'initiative des individus ; peu de coordination entre les acteurs du marché de l'emploi et de celui de

l'éducation.

Pas d'avantage nommé par l'auteur.

Les évaluations : peu favorable pour développer une culture de formation ; peu de coopération entre l'école et l'entreprise, une formation en entreprise pointue et liée aux besoins de l'entreprise seulement ; formations données surtout aux gens les plus formés et une polarisation dans la gestion des besoins de formation, l'État s'occupant de la gestion des personnes les moins qualifiées et les plus instables et l'entreprise s'occupant des autres (10).

L'auteur dégage quatre facteurs d'influence extérieure sur le Québec.

1) Le Québec tend vers une régulation conjointe (modèle a) depuis la loi 90 et la mise en place du Régime d'apprentissage car il essaie d'opérer un rapprochement entre l'école et l'entreprise dans la gestion de la FP. Il constate cependant que, dans le contexte plus récent, nous assisterons à une «recentralisation des pouvoirs décisionnels entre les mains de l'État» et la délégation d'un rôle plus consultatif aux partenaires (11).

2) La décentralisation s'inspire tout d'abord de l'idée d'un plus grand engagement des acteurs et ensuite, selon une logique économique de regrouper les acteurs en vue de faire de la formation un bien public. Cette tendance se trouve dans d'autres pays : le Danemark a des comités sectoriels, la France a des organismes paritaires collecteurs agréés avec des fonds de formations et les États-Unis ont des regroupements sur des bases régionales et sectorielles, sous le mandat du *National Skill standards board*. Depuis 1994, il vise à regrouper les différents acteurs du m.d.t. et de l'éducation afin de conduire à la définition de normes professionnelles qui exerceraient un rôle directeur sur le contenu de la formation et des qualifications jugées nécessaires pour évoluer sur le marché du travail» (11). La décentralisation n'a pas que des avantages : selon le BIT (1998), les acteurs locaux peuvent faire passer leurs intérêts propres avant les intérêts nationaux, et il y a trop de coordinations et de transactions, ce qui est coûteux. Une des conditions selon BIT (1998) est d'avoir une «étroite imbrication des décisions des acteurs présents à tous les niveaux de formation, soit national, régional, sectoriel, professionnel, local (...)» (12).

3) La loi 90 : effet de levier pour stimuler le développement de la FP. C'est inspiré du modèle français (12).

4) Le respect de l'autonomie décisionnelle des acteurs de l'entreprise. L'état a certes mis en place une intervention coercitive mais il y a aussi dit aux acteurs de s'appropriier les enjeux de la formation, leur a donné un rôle stratégique sur les modes et les décisions de formation dans chaque secteur (12).

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

Pour conclure, l'auteur se demande si le système de FP est porteur d'une culture commune de formation.

Malgré certaines contradictions dans les décisions de l'État, celui-ci a vraiment permis aux acteurs de l'entreprise de s'engager dans de «nouvelles formes de prises en charge de la formation» comme le montrent les comités sectoriels. Ils sont un indicateurs de la responsabilisation des acteurs.

Les statistiques de dépenses en formation montrent que les entreprises dépensent plus que 1% de la masse salariale (p. 13).

Mais l'analyse du système de FP passe par l'analyse du rapport entre fournisseurs de formation (milieux du travail, milieu de l'éducation) et ses destinataires (jeunes, main-d'œuvre et entreprises). Ce ne sont pas des entités cloisonnées. Cette situation est considérée comme un enjeu majeur pour l'avenir de la Fp.

La comparaison des systèmes nationaux est un exercice limité pour évaluer la performance

du système de FP québécois, notamment à cause des imbrications institutionnelles.

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité?

FTQ est définie rapidement comme ceci : «formation qualifiante ou transférable, soit celle qui améliore les compétences de la main-d'œuvre» (p. 5). L'auteur n'utilise pas ce terme de façon stable : parfois il utilise FQT, parfois FQ.

FQT est associée à une formation générale ; est opposée à une «formation spécifique».

FT : non

FQ : non

Indiquer l'approche sous-jacente à la notion de transférabilité, s'il y a lieu (perspective).

FQT est discutée dans une perspective où elle est une réponse à un souci économique. Elle n'est pas le bien d'une seule personne, ni le bien d'une entreprise qui a l'exclusivité de possession de certains savoirs mais un «bien public» tel que l'entend Becker.

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge). L'État peut être le seul à financer la FQT ; les individus peuvent aussi être les seuls à en assurer le financement. Mais ceci n'est pas souhaitable. Il peut y avoir un système de coordination et de partage du financement grâce à un système de coordination des activités et du financement.

L'étude a-t-elle dégagé des liens particuliers entre la FTQ et/ou la notion de qualification et/ou la transférabilité et les caractéristiques suivantes : la taille de l'entreprise, le secteur d'activité économique, la forme d'organisation du travail, le profil individuel des travailleurs (l'âge, le sexe, l'origine, le profil professionnel, le statut d'emploi (syndiqué ou non)).

Un marché du travail où il y a des petites entreprises et des acteurs individuels (je devine que ça signifie des travailleurs non-syndiqués) : ceci rend plus difficile la FQT.

Indiquer si le texte fournit des arguments en faveur et/ou en défaveur de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou de la transférabilité. Si oui, les inscrire et spécifier à quel niveau ils se situent (macro, méso ou micro).

En faveur :

Macro : Il est nécessaire d'assurer une forme de coordination de production de la formation et de financement de la formation conjoint entre acteurs : avec ceci tous y contribuent et tous en tirent avantages. C'est à l'État d'initier cette forme de coordination.

11. Commentaires

Ce texte est pertinent car il situe les éléments ayant contribué à l'évolution récente du système de formation au Québec : il permet de contextualiser notre problématique même si la discussion sur la FQT n'est pas très élaborée. Il met l'accent sur des enjeux sociaux et sur la dynamique des acteurs.

Coker, Gillian J. Drury A. Goulding et E. Kerslake. *Scottish/National Vocational Qualifications: views on the ground. Library Review. 1997; 46(7):500-508.*

3. Problématique

L'implantation d'un système national de qualification liées à la vocation (National Vocational Qualifications, NVQ) en Écosse soulève de nombreuses discussions. Il n'y a pas de consensus entre les divers acteurs de la société quant à l'utilité d'un tel système de qualification professionnelle (externe au cheminement académique).

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Le texte a pour objectif de dresser un portrait des attitudes à l'endroit du NVQ. Plus précisément, les attitudes des gestionnaires/employeurs et des employés sont étudiées.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

Aucun cadre conceptuel ou modèle théorique n'est présenté. Aucune définition ou explication de ce que le NVQ n'est donnée, ce qui constitue une lacune au texte.

6. Méthodologie

Afin de dresser le portrait des attitudes, les données de trois (3) études sont reprises (voir détail des études p. 501). Il s'agit essentiellement de données qualitatives (commentaires).

Les sujets retenus dans les différentes études sont des travailleurs et employeurs/gestionnaires dans le secteur des bibliothèques et services informationnels.

7. Résumé des différentes parties du texte

Attitudes des gestionnaires à l'égard du NVQ

Préoccupations:

- Les gestionnaires jugent que le processus prend du temps.
- Les gestionnaires sont préoccupés de l'implication que les employés auront envers le programme.

Bénéfices perçus:

- Augmente le niveau de qualification général des employés et donc leur transférabilité.
- La formation est flexible et peut convenir aux employés à temps partiel.
- En raison de la description des tâches et responsabilités nécessaires pour la NVQ, les employés ont une meilleure connaissance de leur rôle dans l'organisation.

Attitudes des employés à l'égard du NVQ

Préoccupations:

- Il n'y a pas d'assurance que la certification aura la même reconnaissance qu'un diplôme.
- Demande beaucoup de temps.
- Peur qu'il y ait redondance avec ce qui a été appris lors de formations précédentes ayant mené à des diplômes.

Bénéfices perçus:

- La formation se fait lors des heures de travail et est liée au travail.
- La formation est construite à partir des connaissances et habiletés déjà maîtrisées.
- Les connaissances acquises sont transférables à d'autres emplois.
- La formation (dans sa forme) est flexible.
- La formation mène à une certification sous format papier.

8. Résultats de l'étude

Voir la section décrivant les sections de l'étude.

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

Bien que les employeurs s'engagent et s'impliquent dans un tel programme de certification professionnelle, l'implication des employés est elle moins certaine. Les employés se questionnent sur la légitimité et la reconnaissance des qualifications acquises.

Une méconnaissance à propos du programme de qualification a été remarquée chez les employés, ce qui mène probablement à l'hésitation et l'incertitude par rapport au programme.

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité?

Aucune définition formelle n'est donnée. Toutefois, il est sous-entendu qu'une formation qualifiante en est une qui mène à une certification et une reconnaissance qui est transférable pour d'autres emplois.

Indiquer s'il y a un modèle de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou transférabilité.

Un programme de qualification professionnelle fait l'objet du texte, toutefois, ce programme n'est décrit nul part.

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT et ou à la notion de qualification et/ou transférabilité.

Les préoccupations et bénéfices perçus recensés auprès des gestionnaires et employés quant au programme de qualification professionnelle peuvent constituer des facteurs favorables ou défavorables à la FQT. (voir *Résumé des différentes parties du texte*)

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge). Bien qu'il ne le présente pas comme tel (explicitement), le texte laisse voir l'existence d'un enjeu important aux niveaux macro et méso, il s'agit de la reconnaissance de la certification décernée dans d'autres organisations et sa valeur par rapport aux diplômes d'établissements d'enseignement.

11. Commentaires

Le texte est intéressant en ce sens où il décrit les attitudes d'un certain nombre d'acteurs quant aux formations professionnelles, ce qui documente un argumentaire éventuel quant à cette notion.

Colin, J.-F. «Les dures leçons de l'expérience française en matière de formation obligatoire de la main-d'œuvre» in (dir. D. Bouteiller) *Former Pour Performer, gestion, coll. Racines du savoir, 2000, p.81 – 93.*

3. Problématique

Au moment de la publication de l'article (?), la loi 90 obligeant les entreprises situées au Québec à investir au minimum 1% de la masse salariale dans des activités de formation de la main d'œuvre venait d'être adoptée. En 1971, la juridiction française en matière de formation professionnelle a adopté un texte de loi aux objectifs semblables.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Ce texte fait d'abord ressortir le contenu de la loi de 1971 sur la formation professionnelle, ensuite reflète son évolution en 25 ans et enfin dresse le bilan pour mesurer si les objectifs dans lesquels s'inscrivait la loi ont été atteints.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

6. Méthodologie

7. Résumé des différentes parties du texte

«Genèse de la loi de 1971 et évolution au cours des 25 dernières années »

Tout comme son homologue québécois, le «système français d'éducation continu» repose sur deux «textes fondateurs» soit l'«accord» issu de la «négociation collective interprofessionnelle» ainsi que la «loi» qui «ratifie» cet accord en «dispositions légales». L'adoption de la loi de 1971 répondait à 4 objectifs:

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

Ainsi la loi de 1971 apporte deux réformes majeures:

- «La création d'un congé de formation»: Au cours de leur vie active, les travailleurs ont le droit de demander et d'obtenir de la part de leur employeur un congé de formation.
- «L'institution d'une obligation de participation des entreprises au financement de la formation professionnelle destinée à titre principal à leur propre salarié».

La loi de 1971 a été «complétée, amendée, modifiée» à de nombreuses reprises depuis son entrée en vigueur. La formation est de moins en moins perçue comme une réponse efficace aux «problèmes posés dans le champ du travail» et se met de plus en plus au «service de l'emploi». Ainsi, les principaux changements touchent: «le congé individuel de formation, l'accroissement de l'obligation de participation des entreprises, la mise en place de systèmes de formation en alternance pour favoriser l'insertion des jeunes, le rôle des partenaires sociaux dans la gestion de la formation».

«Le contenu actuel du système de formation continue»

La participation obligatoire des entreprises au financement de la formation professionnelle constitue avant-tout une «obligation de moyen» et non de «résultat». Ce taux légal de contribution s'élève aujourd'hui à 1,5 % de la «masse salariale pour les entreprises de dix salariés et plus» soit une augmentation de près de 100 % au regard des 0,8 % prévus par la

loi initiale. Cette contribution obligatoire des entreprises est reversée à des fonds mutualisés, pour financer le congé individuel de formation (0,2 %) ainsi que l'alternance (0,4 %), et cette contribution permet également aux entreprises de disposer du budget nécessaire pour financer leur propre plan de formation (0,9 %).

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

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

Concernant le congé individuel de formation, celui-ci confère aux employés le droit de suivre durant leur horaire de travail, «la formation de leur choix» sans le consentement de leur employeur. Tous les coûts liés à la formation (transport, hébergement, rémunération de l'employé, programme de formation...) sont «pris en charge par des organismes paritaires, agréés par l'État». La seule obligation des entreprises «en matière de congé individuel de formation» est strictement financière et consiste à reverser une «cotisation annuelle à l'organisme dont elles dépendent». Les ¾ des 30 000 demandes annuelles (chiffre approximatif) émises par des employés sont satisfaites.

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

«Les éléments du bilan»

«L'évaluation des effets de la loi de 1971», s'effectue à partir de trois phases distinctes:

- La première phase s'étendant de 1972 à 1978 est une période d'«adaptation aux normes créées par la loi de 1971». Le taux de participation obligatoire des entreprises à la formation professionnelle passe de 0,8 % à 1,1 % tandis qu'en réalité la contribution moyenne des entreprises est plus élevée (1,3 % en 1972 et 1,7 % en 1978).
- La deuxième phase de 1978 à 1982 apparaît comme une «période d'attente et de repli». La «contribution réelle» des entreprises est évaluée à 1,9 %.
- La dernière phase, encore en cours aujourd'hui, débute en 1982 est une période de croissance de la formation continue dans la «stratégie générale des entreprises. La contribution des entreprises est estimée à 3,3 %.

Pour l'auteur, on assiste actuellement à une «crise de l'emploi» qui provoque la focalisation de la formation sur des «objectifs strictement professionnels au détriment d'objectifs

sociaux ou culturels» (ex: intégration des minorités visibles). D'après lui cette constatation provoque l'émergence de la «gestion des compétences», car la formation tente de s'«intégrer au travail».

Sur le plan quantitatif, les fonds consacrés à la formation s'élève à plusieurs dizaines de milliers de dollars et plus de la moitié sont financés par l'État, le reste provenant des entreprises. Voici, les principaux résultats observés sur les plans macro, méso et micro-économiques:

- La France investit à hauteur de 1,7 % du PIB national dans la formation professionnelle (hors système d'éducation) contre 0,5 % en 1972.
- En 1992 le ¼ des salariés ont accédé à une formation alors que cette proportion n'était que de 1/7 en 1972.
- La participation financière réelle des entreprises à la formation professionnelle est de l'ordre de 3,3 % contre 1,3 % en 1972.

On peut également dresser un bilan qualitatif de la loi de 1971, afin de mesurer entre les «objectifs fixés par les promoteurs» et les pratiques réellement observées.

Tout d'abord, le premier objectif consistait à rendre la formation professionnelle accessible à tous les individus. Cet objectif «n'a pas été atteint» et l'on constate encore des disparités d'accès à la formation entre les travailleurs selon leurs «caractéristiques individuelles» telles que la qualification et selon l'environnement de travail dans lequel ils évoluent («taille et secteur d'activité de l'entreprise»). Ainsi, les «petites entreprises de 10 à 19 salariés» s'efforcent de respecter le taux légal de contribution (1,5%) tandis que les «grandes entreprises de 2000 salariés et plus» investissent dans la formation à un taux largement supérieur (+ de 5 %) à celui fixé par l'«obligation légale».

Ensuite, le second objectif de la loi de 1971 consistait à soutenir les «changements professionnels» et les «promotions sociales». Il n'est pas évident de savoir si cet objectif a été rencontré ou non. Cependant, certaines études ont démontré que les ¾ des «formés» ne bénéficient «ni de promotion sociale ni de mobilité professionnelle» à la fin de leur formation. Pour ce qui est des «changements professionnels» l'auteur est «sceptique», et s'appuie sur la croissance du chômage et de l'exclusion sociale pour justifier son point de vue.

Enfin, pour ce qui a trait à l'«objectif de développement des relations industrielles», il faut mesurer avec «prudence» les retombées de la loi sur le «développement de la concertation entre employés et syndicats». Même si la loi est respectée en ce qui concerne les dispositions relatives à l'implication du comité d'entreprise dans la formation continue, il y a un pas que l'auteur ne franchit pas pour affirmer qu'il y a bel et bien concertation entre l'employeur et le comité. Par ailleurs, de vives critiques ont été émises à l'encontre de «la gestion par les partenaires sociaux des organismes collecteurs des fonds de la formation professionnelle».

Les pratiques des entreprises en matière de formation professionnelle divergent des objectifs préalablement fixés par loi de 1971.

Il y a des fortes différences de niveau d'usage des pratiques selon la taille et le secteur d'activité des entreprises. Ainsi, pour bon nombre de petites entreprises notamment «celles exerçant dans des secteurs traditionnels de l'industrie» le taux de contribution obligatoire est perçu uniquement comme une taxe supplémentaire. Tandis que les grandes entreprises considèrent la formation professionnelle comme une valeur ajoutée et «la dynamique de développement de leur politique de formation est indépendante des obligations légales». La gestion des compétences est désormais le principal leitmotiv de la formation continue et

80 % des entreprises considèrent qu'un changement technologique doit être «planifié dès la conception du projet».

La forte augmentation des frais afférents à la formation pousse à se questionner sur «l'efficacité de la formation et sur la productivité du système».

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

Le système instauré en 1971 de formation professionnelle associait l'État et les entreprises «à l'effort de qualification». Au début le système devait fournir du «personnel qualifié» à une «économie en expansion». Après le premier choc pétrolier, il y a eu un ralentissement économique et une augmentation du chômage. Il y a eu ainsi une séparation «progressive» de l'État et de l'entreprise dans leur implication conjointe pour développer le système de formation professionnelle en raison d'une divergence d'intérêts. Ainsi, aujourd'hui les entreprises financent surtout les formations s'adressant à des salariés, alors que l'État finance principalement les formations s'adressant aux demandeurs d'emploi.

Le système de formation professionnel français est confronté à de nombreuses difficultés:

- «Confusion dans les circuits de financement public et privé» (trop d'organismes collecteurs)
- Les aides publiques sont «complexes» et moins de la moitié touche directement la formation
- Il y a trop de centres de formation et ceux-ci sont peu réglementés (aucun agrément n'est requis et il n'y a aucun standard de qualité)
- Difficulté de «définir une demande de formation ou d'insertion» en raison de l'évolution rapide du contenu des emplois.

L'auteur s'interroge sur la pertinence de la loi 1971. A ses yeux, les dispositions légales sont inutiles pour les grandes entreprises, qui dépassent le taux d'obligation légale, et apparaissent contraignantes pour les PME qui se retrouvent obligés de mettre en place des dispositifs de formation continue alors qu'elles ne disposent pas toujours du budget nécessaire. Ainsi, l'auteur reprend l'exemple de la Belgique qui aurait atteint les mêmes objectifs «sans la loi». Finalement, les bénéfices de la loi 1971 semblent supérieurs aux inconvénients:

- Elle a généralisé les pratiques de formation continue et de formation professionnelle
- Elle a permis de faire concurrence à l'Éducation nationale jusque là en situation de «monopole»
- Elle a «légitimé l'idée d'une formation tout au long de la vie active»
- Elle a réussi à rapprocher les domaines de la formation et de l'emploi

10. Liens avec la recherche

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT et ou à la notion de qualification et/ou transférabilité.

FAVORABLE:

- La France investit à hauteur de 1,7 % du PIB national dans la formation professionnelle (hors système d'éducation) contre 0,5 % en 1972.
- En 1992 le ¼ des salariés ont accédé à une formation alors que cette proportion n'était que de 1/7 en 1972.
- La participation financière réelle des entreprises à la formation professionnelle est de l'ordre de 3,3 % contre 1,3 % en 1972.
- La gestion des compétences est désormais le principal leitmotiv de la formation continue et 80 % des entreprises considèrent qu'un changement technologique doit être «planifié dès la conception du projet».

DÉFAVORABLE:

- Certaines études ont démontré que les $\frac{3}{4}$ des «formés» ne bénéficient «ni de promotion sociale ni de mobilité professionnelle» à la fin de leur formation.
- La forte augmentation des frais afférents à la formation pousse à se questionner sur «l'efficacité de la formation et sur la productivité du système».

Indiquer si le texte fournit des arguments en faveur et/ou en défaveur de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou de la transférabilité. Si oui, les inscrire et spécifier à quel niveau ils se situent (macro, méso ou micro).

EN FAVEUR:

Micro

Le droit du congé individuel de formation qui permet à l'employé d'avoir accès à des programmes formations pendant ses heures de travail tout au long de son cheminement de carrière sans pour autant être pénalisé financièrement.

DÉFAVEUR:

Méso

o Fixer un taux de contribution réglementaire étendu à l'ensemble des entreprises pour financer des activités de formation continue sans tenir compte de leurs besoins réels de formation qui diffèrent selon leur taille et leur secteur d'activité.

Micro

o On constate encore des disparités d'accès à la formation entre les travailleurs selon leurs «caractéristiques individuelles» telles que la qualification et selon l'environnement de travail dans lequel ils évoluent («taille et secteur d'activité de l'entreprise»).

11. Commentaires

L'analyse de ce texte est très pertinente pour le projet de recherche car il reflète la mise en place, l'évolution et le bilan d'un système national de formation professionnel encadré par des dispositions juridiques semblables à celles qui ont cours au Québec. D'après l'auteur les dispositions contenues dans les textes de la loi 90 s'appliquant aux entreprises situées au Québec s'apparentent à celles de la loi de 1971 adoptée en France il y a plus de trente ans. Ainsi, cela permet de se donner une bonne idée des retombées espérées de la loi 90 au Québec, des conséquences positives et négatives qu'engendre la mise en place d'un tel cadre juridique. Car si la loi de 1971 actuellement en vigueur en France a été adoptée de manière conventionnelle, en revanche il est regrettable de constater aujourd'hui qu'elle a donné lieu à un «système incroyablement lourd et complexe» qui ne fait plus l'unanimité. Le Québec devrait donc tirer les principaux enseignements des «dures leçons de l'expérience française» afin d'éviter les mêmes dérapages.

Courtois, B. La formation en situation de travail: une formation expérientielle ambiguë. Éducation Permanente. 1992(112):95-105.

3. Problématique

Le problème, exploré dans cet article, est d'abord de cerner la 'qualification' expérientielle développée par les salariés en entreprise au jour le jour, puis ensuite de la faire évoluer pour faire face à un nouvel enjeu, et donc de pouvoir mettre en place des mesures telles que la formation à cet effet. On explique également le contexte actuel de mutation de la formation en entreprise, dans le cadre d'un contexte de mutation des modèles de formation au niveau macrosocial.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

L'objectif central de l'étude semble être la justification de la fonction formative des situations de travail (dans un champ socioprofessionnel) et de l'apprentissage expérientiel, tout en passant par la définition de termes et l'analyse théorique et conceptuelle de cette notion. Également, à cette fin, on tente d'éclaircir les divers types d'acteurs impliqués dans la formation, ainsi que les caractéristiques de cette formation expérientielle.

Hypothèses:

- 1) (hypothèse de départ; fort retenue) Les situations de travail possèdent une dimension formative qu'il s'agit alors d'accompagner ou de développer.
- 2) Il semble que la formation par l'expérience s'inscrive dans la recherche de modèles, à la fois au niveau macrosocial et au niveau de l'entreprise.
- 3) Tout ne s'apprend pas en formation instituée. Au-delà de la déstigmatisation et de la perte du monopole de la fonction éducative par l'institution, la fonction formation se diffuse dans les lieux et à travers des acteurs nouveaux.
- 4) Cet effort de modernisation [mutations actuelles au sein des entreprises], à la fois technique, humaine et économique, participe à l'émergence d'un nouveau modèle d'entreprise.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

Contexte ou conditions d'émergence de la 'qualification' expérientielle (formation en situation de travail)

- environnement socioéconomique en turbulence
- entreprises = préoccupées par la gestion prévisionnelle d'emplois (pour aborder le problème de la qualification et des compétences des salariés)

Définitions :

Situation de travail

'Elle concerne une 'activité de biens ou de services' menée dans le cadre d'une entreprise garantissant à ceux qui y sont engagés la production de leurs moyens d'existence (Définition Pôle de recherche CNAM, septembre '90, Développer la fonction formative de situations de travail)'. (p. 96)

'La situation de travail est donc une combinaison d'éléments techniques et organisationnels, comprenant des tâches plus ou moins riches'. (p. 96)

Types de compétences :

Compétences professionnelles (Campinos-Dubernet, CEREQ)

'Les compétences professionnelles se caractérisent par la nécessité de faire face à une situation complexe comportant, simultanément, un nombre important de variables.' (p. 97)

Compétences techniques (Campinos-Dubernet, CEREQ)

‘Les compétences techniques intègrent des savoirs généraux issus de la technologie et de la science.’ (p.97)

Compétences polyfonctionnelles (Campinos-Dubernet, CEREQ)

‘Les compétences polyfonctionnelles constituent la capacité à intervenir sur des activités à finalité différenciée (tels fabrication, contrôle, maintenance). Elles s’opposent ou, du moins, se différencient de la polyvalence qui caractérise l’étendue d’intervention au sein d’une seule fonction’. (p. 97)

Compétences ‘en tout genre’ (Orofiamm et Aubrun, CNAM)

‘Ces compétences ‘en tout genre’ mettent en œuvre les comportements professionnels et sociaux, correspondent à des capacités créatives, relationnelles, et à des attentions existentielles et éthiques; elles impliquent le comportement, la personnalité et l’identité.’ (p. 97)

Expérience

‘...l’apprentissage réalisé dans la situation de travail suppose l’interaction d’une personne ou d’un collectif avec ces situations. Cette interaction est appelée expériences.’ (p. 97)

Formation expérientielle

‘Selon Keeton et Tate, une formation peut être qualifiée d’expérientielle si elle remplit au moins deux conditions: un contact direct entre le sujet et l’objet, et la possibilité d’agir.’ (p. 101)

‘Dans la politique de l’expérience, R. Laing parle d’une relation directe et réfléchie d’un sujet à lui-même, à un autre sujet, objet et environnement.’ (p. 101-102)

Identité socioprofessionnelle

‘C. Dubar, dans la socialisation construction des identités sociales et professionnelles, caractérise ces identités comme des formes sociales de construction des individualités, impliquant l’interaction entre trajectoires et systèmes d’emploi, de travail et de formation, dans une époque donnée d’une société donnée’. (p. 104)

Caractéristiques d’une situation de travail au potentiel expérientiel

- Évolution de la dimension organisationnelle
- Compétences complexes mises en oeuvre
- Intention de l’individu ou du collectif d’engager un processus d’apprentissage à partir des situations de travail (VS le cas où la situation de travail modifie les salariés par répétition et imprégnation)

Il ne suffit pas que la situation possède un potentiel formatif; il faut que l’interaction des personnes avec cette situation fasse sens pour eux.

Modèles

Nouveau modèle social d’entreprise

Étapes d’évolution (selon M. Kaddouri, p. 99):

- *en adaptation* du modèle mis en place, pour les acteurs, qui peut être à reconstruire
- *en accompagnement* de la mise en place du modèle, avec certains ajustements effectués librement par les divers acteurs
- *en adaptation* du modèle mis en place, pour les nouveaux acteurs, qui, en se le réappropriant, vont le modifier en partie.

La formation en situation de travail est une composante de l'émergence de ce nouveau modèle

- Caractéristiques de cet autre modèle d'organisation sociale
- Transformation du système productif
- Implication plus grande de l'entreprise dans la formation
- Évolution du mode d'intervention de l'état favorisant la prise de responsabilité par les acteurs eux-mêmes, impulsant négociation et partenariat

Modèles de processus d'apprentissage expérientiel

D. Kolb (p. 102)

Dans son modèle, D. Kolb affirme que, pour qu'il y ait réellement apprentissage et passage d'un savoir implicite à un savoir communicable, transformable, la transformation de l'expérience est primordiale.

V. Marsick (p. 102): nouveau paradigme comportant les 5 caractéristiques suivantes:

- 1) l'apprentissage n'a pas seulement un but instrumental, sinon il est généralement prescriptif
- 2) le modèle organisationnel fonctionne comme un système d'apprentissage
- 3) le développement personnel et professionnel se fait de manière intégrée
- 4) l'apprentissage se fait autant en interaction que de façon individuelle
- 5) une attention toute particulière est portée à la réflexion critique, à la problématisation comme à la résolution de problèmes

C. Dubar (p. 104): perspective sociologique de l'apprentissage expérientiel

Son modèle fait ressortir 4 processus identitaires typiques dont chaque configuration élémentaire est associée à un type de savoir privilégié:

- 1) Identité menacée d'exclusion savoirs pratiques
- 2) Identité de métier = aujourd'hui bloquée et appelée à se réorganiser savoirs professionnels (associés à une logique de qualification)
- 3) Identité d'entreprise = valorisée actuellement par le modèle des compétences, tout en devenant plus dépendante des stratégies d'organisation savoirs d'organisation
- 4) Identité marquée à la fois par l'instabilité et l'autonomie savoirs théoriques.

Il semblerait que les situations de travail formatives appliquées par les entreprises soient situées majoritairement dans le passage d'une identité de métier (2) à une identité d'entreprise (3).

6. Méthodologie

Quoiqu'on mentionne les résultats d'une étude, on ne précise pas la méthodologie employée. Le seul détail fourni concerne les réflexions proposées à l'égard de la fonction formative des situations de travail (ou formation expérientielle): on indique qu'elles sont issues de travaux menés avec des entreprises ayant mis en place des moyens visant à l'accompagnement du développement de la fonction formative des situations de travail. Par ailleurs, on mentionne également l'objectif de ces études: en ce qui concerne les personnes, les transformations visées sont de l'ordre de l'acquisition de nouvelles compétences, sources de transformations identitaires.

7. Résumé des différentes parties du texte

Dans cette section, on aborde les aspects suivants: définition de la situation de travail, schéma (relatif à la situation de travail) proposé par Développement et emploi, définition et caractérisation des divers types de compétences, définition de l'expérience et de la formation par l'expérience. Voir 'Cadre conceptuel'.

Développer la fonction formative des situations de travail ou une formation expérientielle
Cette section élabore sur le potentiel formatif des situations de travail: on pose certaines réflexions issues de travaux menés dans des entreprises. Voir ‘Méthodologie’ et hypothèses amenées dans ‘Objectifs du texte’.

La formation expérientielle participe à la recherche d’un nouveau modèle social d’entreprise

Ici, on explique d’abord divers enjeux associés à la formation expérientielle (en situation de travail), que voici:

- au niveau macrosocial, l’émergence de la formation expérientielle s’inscrit dans la recherche et l’expérimentation d’un autre modèle d’organisation sociale (Voir ‘Cadre conceptuel’ modèles).
- enjeux socioéconomiques
- enjeux individuels de transformation des acteurs

Par la suite, on propose un 1^{er} modèle de cette formation (M. Kaddouri) Voir ‘Cadre conceptuel’.

Les acteurs de la formation en situation de travail

On retrouve ici 3 types d’acteurs dans le cadre de la formation expérientielle, chacun ayant ses intérêts:

1) *Les acteurs ‘promoteurs’ (des actions de formation)*: ils impulsent et octroient des moyens à des actions. Ces acteurs peuvent être internes ou bien internes et externes (partenariats).

Enjeux:

- choix des populations bénéficiaires de la formation, habituellement des publics demandeurs d’emploi ou menacés d’exclusion enjeux d’insertion socioprofessionnelle (acteurs externes)
- reconnaissance des compétences (*idem*)
- développement de la transférabilité et la généralité des compétences acquises (*idem*)
- développement de l’entreprise (acteurs internes)

2) et 3): *Les acteurs dans la conception et le fonctionnement des dispositifs de formation*: ils permettent l’articulation de l’apprentissage et de la production en temps réel, au sein des enjeux visés en 1). On se réfère ici à l’ingénierie, la coordination et la régulation des actions avec la fonction de la réalisation, qui est assurée par les opérationnels à tous les niveaux.

On doit établir un degré de convergence le plus élevé possible entre les intérêts de tous ces acteurs pour que formation et production puissent s’articuler en réalité.

Les caractéristiques de la formation expérientielle

Dans cette section, à travers diverses définitions de la formation expérientielle, on fait donc ressortir des caractéristiques de cette dernière; également, on explique un nouveau paradigme de la formation expérientielle, comportant 5 caractéristiques essentielles (V. Marsick). Voir _ ‘Cadre conceptuel’.

Condition formatrice de l’expérience

Par la suite, on indique que l’expérience passe par une rupture au cœur des convictions installées, afin d’être formatrice (horizon social et historique ici). Selon J. Mezirow, c’est à ce moment-là que peut se produire une _ ‘transformation de perspective’ incluant les dimensions existentielle et cognitive.

Formation expérientielle et identité socioprofessionnelle

On mentionne enfin que l'entreprise ou l'organisation est considérée comme un double système: 1) système de production (biens et services); 2) système de _'production du sentiment d'existence' selon F. Flahault ou production d'identité socioprofessionnelle. La formation expérientielle s'inscrit dans ce double système.

Compétences complexes apprises en expériences de travail, sources de transformation identitaire

Types de savoirs/compétences appris

- On parle ici des types de savoirs suivants (sans les définir spécifiquement, par contre): spécialisé, transférable et généralisable, opérationnel et précaire, permanent et évolutif, expérientiel.

- Types de compétences mentionnés: de type processus ou de type méthodologique

Facteurs d'acquisition de savoirs/compétences transférables

- Bien dégager la 'sphère de pertinence' dans laquelle s'est effectuée l'expérience, c'est-à-dire le contexte de la situation, d'interaction et de référence. Ainsi, on conçoit le passage d'un savoir spécialisé à un savoir transférable et généralisable. On indique enfin que le savoir acquis en situation de travail est opérationnel et précaire, et qu'il s'agit donc de l'articuler en un savoir permanent et évolutif.

Facteurs d'apprentissage expérientiel (ou transformation de l'expérience en situation de formation)

Il faut que le retour sur l'expérience se fasse dans le champ du savoir et du savoir-faire sens.

Enfin, on définit également ce qu'est une identité socioprofessionnelle, et on explique un modèle de l'apprentissage expérientiel, vu sous un angle sociologique (C. Dubar). Voir 'Cadre conceptuel'.

8. Résultats de l'étude

Ce qui est rapporté dans cette section est un court extrait de l'article, illustrant un exemple de situation de travail formative (tiré de l'étude menée auprès des entreprises, citée plus haut, et d'autres études simplement mentionnées comme _'études d'horizons divers'). (p. 96)

On indique 2 résultats:

- 1) Même si l'organisation est affichée comme déterminée de façon dominante, il demeure toujours une part de flexibilité laissée à l'initiative des opérateurs.
- 2) Existence de nouvelles compétences dans l'exercice actuel d'emplois qualifiés.

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

- 1) La formation joue directement, et de façon massive, à la fois sur les compétences et l'identité.
- 2) Le problème de reconnaissance sociale des acquis sera enfin évoqué (dans la problématique).
- 3) La formation expérientielle contribue, par la prise en compte de savoirs nouveaux et dans une articulation avec les connaissances légitimes, à donner un sens à l'innovation sociale avec la participation des acteurs eux-mêmes, au sein de nouvelles médiations.

Selon l'auteur (prescriptions normatives):

- 1) la formation expérientielle, parce qu'elle concerne plusieurs dimensions des personnes, devrait s'effectuer dans un partenariat effectif et être accompagnée d'une médiation plus largement sociale (VS strictement pédagogique).
- 2) Les modalités d'évaluation devraient être le fait d'un ensemble d'acteurs issus d'un milieu global (VS le fait d'un seul acteur).

Questions en suspens:

- Ne convient-il pas de déplacer le questionnement de l'analyse des situations de travail et de la notion de rôle à celle d'identité socioprofessionnelle?
- Ne faudrait-il pas avoir une approche inductive de la notion de compétence élaborée à partir des différents points de vue sociaux envisagés de façon interactive et évolutive?
- Ne faut-il pas investir la dimension éthique de cette médiation sociale existant dans cette formation?

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité?

Voir 'Cadre conceptuel et modèle théorique'.

Indiquer s'il y a un modèle de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou transférabilité.

Voir 'Cadre conceptuel et modèle théorique'.

Indiquer l'approche sous-jacente à la notion de transférabilité, s'il y a lieu (perspective).

- perspective sociale (dans le sens que les 'promoteurs' de la formation externes à l'entreprise cherchent à développer la transférabilité et la généralité des compétences acquises, au niveau des publics demandeurs d'emploi ou menacés d'exclusion).
- perspective économique (dans le sens que les promoteurs internes de la formation, soit au sein de l'entreprise, visent le développement de l'entreprise).

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT et ou à la notion de qualification et/ou transférabilité.

Facteur favorable (si appliqué) à la nature et la qualité de la formation expérientielle

- L'articulation de l'enjeu de développement de l'entreprise dans une politique plus globale, ainsi que le _ 'dessin d'un cadre potentiel' de la formation expérientielle plus ou moins riche. (p. 100)

Facteur favorable (si appliqué) pour que formation et production puissent s'articuler en réalité (donc pour l'efficacité de la formation)

- La convergence des systèmes d'intérêts entre les divers acteurs de la formation (voir h. pour les acteurs)

Facteur favorable (si appliqué) apprentissage expérientiel

- Lorsque le retour sur l'expérience se fait dans le champ du savoir et du savoir-faire sens.

Facteur favorable (sinon nécessaire) Transférabilité

- Lorsque la 'sphère de pertinence', c'est-à-dire le contexte de situation, d'interaction et de référence du savoir acquis est bien dégagé; à ce moment-là, il y a possibilité de transfert et de généralité du savoir.
- Selon L. Toupin, une 'médiation sociale' pourrait favoriser l'identification des savoirs, la

construction du sens, et atténuer les effets d'exclusion liés à une utilisation de l'expérience en fonction d'une seule catégorie d'intérêts sociaux.

Mentionner les indicateurs permettant d'identifier une FQT et/ou la notion de qualification et/ou la notion de transférabilité.

Caractéristiques d'une situation de travail au potentiel expérientiel

- Évolution de la dimension organisationnelle
- Compétences complexes mises en oeuvre
- Intention de l'individu ou du collectif d'engager un processus d'apprentissage à partir des situations de travail (VS le cas où la situation de travail modifie les salariés par répétition et imprégnation)

Il ne suffit pas que la situation possède un potentiel formatif; il faut que l'interaction des personnes avec cette situation fasse sens pour eux.

Caractéristiques formation expérientielle

- Ce type de formation s'intègre dans une organisation considérée comme un double système: système de production de biens et services et système de production d'identité socioprofessionnelle.
- Voir définitions et modèles en a. et b. pour compléter les caractéristiques de ce type de formation.

Conditions d'existence (d'identification) de la formation expérientielle (abstrait et théorique)

- contact direct entre le sujet et l'objet
- possibilité d'agir

Mentionner les indicateurs permettant d'évaluer la FQT et/ou la notion de qualification et/ou la notion de transférabilité.

Aucun indicateur précis n'est donné dans l'article. Par contre, on pourrait considérer les apprentissages de la formation en situation de travail comme étant un indicateur d'évaluation (de performance): dans cet article, on indique l'acquisition de compétences complexes, transférables et générales comme étant des résultats de la formation expérientielle. Celles-ci pourraient constituer un indicateur, mais encore faut-il les caractériser concrètement.

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge).

Enjeux formation expérientielle et acteurs ('promoteurs') de la formation

- i) - au niveau macrosocial, l'émergence de la formation expérientielle s'inscrit dans la recherche et l'expérimentation d'un autre modèle d'organisation sociale (Voir point b.).
 - choix des populations bénéficiaires de la formation, habituellement des publics demandeurs d'emploi ou menacés d'exclusion enjeux d'insertion socioprofessionnelle (acteurs externes)
- i et ii) enjeux socioéconomiques
- ii) développement de l'entreprise (acteurs _'promoteurs' internes)
- ii et iii) - reconnaissance des compétences (*idem*)
 - développement de la transférabilité et la généralité des compétences acquises (*idem*)
- iii) enjeux individuels de transformation (identitaire ainsi qu'en termes d'acquisition de compétences nouvelles) des acteurs.

L'étude a-t-elle dégagé des liens particuliers entre la FTQ et/ou la notion de qualification et/ou la transférabilité et les caractéristiques suivantes : la taille de l'entreprise, le secteur d'activité économique, la forme d'organisation du travail, le profil individuel des travailleurs (l'âge, le sexe, l'origine, le profil professionnel, le statut d'emploi (syndiqué ou non)).

Formation expérientielle :

Acteurs internes: mis à part des travailleurs eux-mêmes, ils ne sont pas vraiment spécifiés.

On peut poser l'hypothèse suivante: direction, département de ressources humaines.

Acteurs externes: pouvoirs publics, partenaires sociaux, organismes de formation, organismes de certification (on fait référence aux certifications en liens avec la formation expérientielle).

Bénéficiaires visés par la formation(par les acteurs externes): publics demandeurs d'emploi ou menacés d'exclusion. (On ne mentionne pas d'autres catégories, mais on peut poser l'hypothèse d'autres types de travailleurs également).

Indiquer si le texte fournit des arguments en faveur et/ou en défaveur de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou de la transférabilité. Si oui, les inscrire et spécifier à quel niveau ils se situent (macro, méso ou micro).

Arguments favorables Formation au travail : 'Comme le font remarquer G. Delbos et P. Jorion, on apprend, de façon dominante, au travail et non du savoir, dans l'apprentissage expérientiel en entreprise.' (p. 103)

Allusion aux compétences transférables également : Les entreprises semblent rechercher actuellement, par le biais des formations expérientielles, des compétences de type processus ou méthodologique, dans le but de favoriser la polyvalence et d'augmenter les capacités d'évolution. (Courtois, p. 103)

Autres éléments pertinents pour la recherche.

Types de savoirs/compétences appris :

- On parle ici des types de savoirs suivants (sans les définir spécifiquement, par contre): spécialisé, transférable et généralisable, opérationnel et précaire, permanent et évolutif, expérientiel.

- Types de compétences mentionnés: de type processus ou de type méthodologique

Lien formation organisations qualifiantes (citation)

'...la fonction formation se diffuse dans les lieux et à travers des acteurs nouveaux. Le développement du tutorat, des organisations qualifiantes, des groupes de qualité en sont des exemples'. (p. 99)

- Selon les caractéristiques/modèles/définitions fournies sur la formation expérientielle, on distingue donc ce type de formation de la formation sur le tas ou encore d'une approche de formation de type behavioriste.

11. Commentaires

Malgré le fait que l'article soit court, il contient des notions théoriques et conceptuelles très riches, ainsi que des arguments très intéressants en faveur de la formation. La seule critique, si l'on peut l'appeler ainsi, est que les caractéristiques de la formation expérientielle sont parfois difficiles à décoder, vu qu'elles exprimées à travers divers modèles et définitions fournies. Par contre, l'article est très pertinent pour le projet, et complète bien certains autres textes plus 'concrets' ou moins argumentatifs.

CSD. Commentaire de la CSD sur le Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. 2001.

7. Résumé des différentes parties du texte

Dans son mémoire, la CSD mentionne que la reconnaissance des acquis est un enjeu majeur chez les travailleurs adultes. «... devant la difficulté de faire reconnaître leurs acquis, de nombreuses personnes demeurent exclues de la formation des adultes parce que le bagage de connaissances acquises grâce à leurs expériences de sont à peu près pas reconnues à l'heure actuelle. Selon le Vérificateur général, le bât blesse particulièrement en ce qui concerne les acquis de formation extrascolaires, que ceux-ci aient été obtenus via un apprentissage autodidacte ou d'un travail rémunéré soit par l'expérience professionnelle ou par de la formation en entreprise.» p. 13

«Les enquêtes de Statistique Canada sur «la participation des adultes à l'éducation des adultes en Amérique du Nord» révèlent que les principales raisons invoquées pour ne pas participer aux activités d'éducation et de formation des adultes sont relativement faciles à contrer puisqu'il s'agit du manque de temps, d'un travail trop prenant et du manque d'argent. Il faut donc forger un nouveau droit, celui de se former tout au long de sa vie, avec des mécanismes faciles d'accès et universellement reconnus faisant de l'obligation d'accomodement, peu importe sa forme, une réalité concrète pour quiconque désire participer à l'éducation des adultes. Une des voies à explorer est très certainement celle des congés-éducation payés, pour que les adultes puissent réellement choisir la voie qui leur conviendra le mieux.» p. 18

CSN (Confédération des syndicats nationaux). Réussir le virage de la formation continue, une urgence pour le Québec. Commentaires présentés dans le cadre de la consultation sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. 2001.

3. La Problématique

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Ce texte résume la position de la CSN révélée lors de la consultation tenue par le gouvernement du Québec en 2001 dans le cadre du dépôt du projet de Politique québécoise d'éducation des adultes et de la formation continue. Il présente la position et 34 recommandations. Ce texte a donc été écrit dans un contexte de revendication d'une nouvelle politique de FC, réclamée depuis plusieurs années.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

6. Méthodologie

7. Résumé des différentes parties du texte

Le texte présente 3 grandes parties qui traite de différents aspects de la formation continue :

- 1) « maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétences des adultes : le défi d'ancrer une culture de formation continue» et plusieurs sections dont l'une porte spécifiquement sur «une formation de qualité : qualifiante et transférable» (10-11)
- 2) «Contre les problèmes vécus par certains groupes de la population»
- 3) «Valoriser les acquis et les compétences : une action vigoureuse en faveur des apprentissages des adultes, dont une sections porte sur «la reconnaissance officielles des compétences».

Introduction

On rappelle que la CSN représente plus de 50 000 membres qui oeuvrent en éducation et que le président a confirmé son engagement de faire de la formation continue en milieu de travail une priorité lors d'un colloque en 2000 (Colloque Gérard-Picard sur la formation continue) (2003). La CSN s'est alors engagée, notamment, à faire la promotion de la FC (formation continue) en milieu de travail, à soutenir les syndicats dans le développement d'une culture de formation, de suivre de façon systématique l'application de la Loi 90 et de voir au respect de conditions de travail des travailleurs. La CSN adhère au concept d'apprentissage tout au long de la vie mis de l'avant par l'UNESCO. Elle considère que ce concept « rompt avec la conception de l'école comme seul lieu pour apprendre et se qualifier (...) (p. 3).

Partie 1 : « maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétences des adultes : le défi d'ancrer une culture de formation continue».

La CSN révèle qu'elle se réjouit de l'importance accordée à la formation en milieu de travail dans la politique considérant que l'accès à des compétences nouvelles se fait principalement par le milieu du travail. S'inquiète du peu d'attention portée aux travailleurs autonomes et travailleurs atypiques (5).

Elle constate que le projet de politique n'est orienté que sur les besoins des entreprises et trop centré sur les besoins du marché à court terme (6).

Elle revendique le fait que les syndicats soient davantage reconnus comme acteur du développement d'une culture de formation continue (7).

Dans la première section de cette partie sur la formation qualifiante : la CSN associe directement la qualité de la formation à une formation «qualifiante et transférable» (10). La CSN constate que les objectifs de formation des employeurs demeurent l'adaptation de la m-o aux besoins des entreprises à court terme. Ils opposent ceci à une (formation qualifiante et transférable) FQT. Les mesures proposées dans le projet de formation qualifiante «au sens d'une reconnaissance officielle» (Commentaire de B.V. nous avons ici la compréhension de la CSN) et transférable « tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'entreprise» (ibid) sont jugées intéressantes (10).

On juge qu'une modification à la Loi 90 ne sera pas suffisante pour «que les concepts de formation de qualité, qualifiante et transférable» puisse être appliqués. En fait, il faut prendre des précautions pour éviter une application mécanique et limitative par les employeurs et tiennent vraiment en compte la réalité des adultes.

Premier obstacle : les adultes doivent être les premiers agents de de leur formation car ce sont eux qui sont capables de juger que cette «formation est de qualité, qualifiante et transférable» (10). Les adultes estiment qu'une formation est de qualité si elle leur permet d'atteindre leurs objectifs qui sont liés à des situations de travail et de vie. (10) C'est l'adulte qui le premier est capable de juger si elle est qualifiante : s'il juge qu'elle n'a pas été utile, qu'il a perdu du temps ou de l'argent, il conclura qu'elle n'a pas été qualifiante (B. Vraiment, l'auteur dérape sur sa notion !) (11). Mais s'il considère qu'il a acquis des compétences et qu'elles sont reconnues par l'employeur, par le milieu du travail ou par l'entourage et «par surcroît de manière officielle, ce sera alors valorisant et qualifiante». (11)

«Une formation de qualité pour un adulte est transférable lorsqu'elle rend possible l'utilisation des nouvelles compétences acquises dans différentes situations de vie ou de travail en commençant par son environnement immédiat. De nombreuses compétences de la vie courante sont utilisées au travail et réciproquement. Dans cette perspective, il faut considérer que le transfert des compétences acquises peut se situer à divers niveaux. (11)

Deuxième obstacle: Éviter, dans l'application des «concepts de qualité, qualifiante et transférable» «de tomber dans le piège de dévaloriser certaines formations. La CSN déplore que la projet de politique ne discute pas de la formation de base, de la formation professionnelle et des besoins individuels de formation. La CSN juge que le concept de FQT dans le projet est trop limitatif (11)

(Note de B.V. : aucune recommandation spécifique n'est formulée dans cette section comparativement à ce qui est fait dans plusieurs sections)

Dans une autre section de cette partie du texte, la CSN se dit pour un nouveau programme d'apprentissage en milieu de travail. (11) Elle note que dans la foulée de ce projet, la CPMT adoptait le «cadre général de reconnaissance et de développement des compétences» qui propose «une approche intégrée de l'apprentissage et de la qualification». Le nouveau programme amènera une collaboration étroite avec les 1 comités sectoriels (identifications des programmes à développer dans leur secteur d'activité ; déterminer les normes professionnelles; élaborer les programmes d'apprentissage et les outils d'évaluation et de reconnaissance des compétences (11). La CSN estime que ce programme est un outil de plus pour offrir de la formation en milieu de travail et qualifier la m-o. Elle souhaite que le cadre de développement et de reconnaissance des compétences adoptés par la CPMT soit intégré à la CPMT.

La CSN affirme «la nécessaire complémentarité entre l'éducation et le monde du travail»

(12). «On assiste à l'érosion du système d'éducation public. Celui-ci devient de plus en plus un fournisseur de m-o pour les besoins des entreprises «et ce au détriment de sa mission première» (12). La formation est maintenant comme une «vulgaire marchandise», (...) «utilitariste» (...). Elle revendique une formation plus large (socialisation, apprentissage des droits, fonction culturelle, apprendre à apprendre, etc.). On fait remarquer, entre autres, la tendance à offrir de plus en plus des formations courtes et qu'il existe un «développement anarchique » dans l'univers de la formation. On revendique une plus grande synergie entre les acteurs du MEQ et du MESS révélant que des actions positives ont été fécondées de cette collaborations : actualisation du régime d'apprentissage, reconnaissance des acquis et des compétences (13).

On déplore que le projet de politique ne fasse aucune mention des personnes de 45 ans et plus et on revendique la valorisation et la transmission des compétences acquises par les travailleurs d'expérience entre autres par le parrainage. (17).

Partie 2: non directement pertinent dans le cadre de notre étude.

Partie 3.

Une section de cette partie est consacrée à la «reconnaissance officielle des compétences» : elle devrait être la «pierre angulaire» (21) de la politique. Les compétences acquises au cours de la vie de travail devraient être reconnues officiellement sans que l'individu ne soit obligé de s'inscrire à un programme de formation (21). Il est dommage que les compétences acquises hors du milieu scolaires n'aient pas été plus reconnues et aient été sous-évaluées. Il faut un «système opérationnel» (21).

L'objectif n'est pas que la certification des compétences se substitue à la diplomation mais plutôt la reconnaissance officielle des compétences acquises. «La reconnaissance des acquis» sera toujours de la responsabilité des établissements d'enseignement et se fera en lien avec les programmes de formation (21). «La reconnaissance des compétences vise quant à elle à reconnaître et à certifier les compétences acquises dans différentes situations et seul l'État a le pouvoir d'élaborer, en collaboration avec les partenaires, un système d'évaluation et de certification des compétences» (21). Il s'agit d'une «certification d'État» qui reconnaîtra officiellement les compétences acquises et l'accès à cette reconnaissance deviendra un tremplin, source de motivation pour les adultes à s'inscrire en formation continue et à acquérir de nouvelles compétences» (21). La mise en place d'un mécanisme d'État de gestion des certificats de compétences est une des conditions de réussite de ce nouveau programme » (21).

La CSN observe que l'intégration de la reconnaissance des compétences acquises en milieu de travail et offrir la formation manquante nécessiteront le développement de nouvelles stratégies de formation (...)» en entreprise et hors entreprises [elles ne sont pas spécifiés]. (22).

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité?

Non mais FQT est associée à une formation de qualité

Formation qualifiante «au sens d'une reconnaissance officielle» (10)

Transférable: signifie «tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'entreprise» (10) ; que lorsqu'il y a application dans son environnement et dans diverses situations de vie (11).

Indiquer s'il y a un modèle de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou transférabilité.

Pas de modèle mais des mécanismes utiles à la reconnaissance de la formation sont valorisés:

Il faut un «système opérationnel» (21): une certification des compétences qui ne se substitue pas à la diplomation mais plutôt la reconnaissance officielle des compétences acquises. «La reconnaissance des acquis» [B.V. non définie] sera toujours de la responsabilité des établissements d'enseignement et se fera en lien avec les programmes de formation (21). «La reconnaissance des compétences vise quant à elle à reconnaître et à certifier les compétences acquises dans différentes situations et seul l'État a le pouvoir d'élaborer, en collaboration avec les partenaires, un système d'évaluation et de certification des compétences» (21). Il s'agit d'une «certification d'État» qui reconnaîtra officiellement les compétences acquises et l'accès à cette reconnaissance deviendra un tremplin, source de motivation pour les adultes à s'inscrire en formation continue et à acquérir de nouvelles compétences» (21). La mise en place d'un mécanisme d'État de gestion des certificats de compétences est une des conditions de réussite de ce nouveau programme » (21). La CSN observe que l'intégration de la reconnaissance des compétences acquises en milieu de travail et offrir la formation manquante nécessiteront le développement de nouvelles stratégies de formation (...)» en entreprise et hors entreprises [elles ne sont pas spécifiés]". (22).

Indiquer l'approche sous-jacente à la notion de transférabilité, s'il y a lieu (perspective).

L'approche au sujet de la transférabilité qui est valorisée est l'ouverture à la reconnaissance des compétences acquises au travail et à l'extérieur du travail.

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT et ou à la notion de qualification et/ou transférabilité.

Favorables:

- l'investissement de tous les acteurs dans la structuration des FQT et les comités sectoriels
- l'harmonisation des actions du monde de l'éducation et du travail

Défavorables: (on parle plutôt de choses à éviter):

- une application mécanique et limitative des concepts de formation qualifiante et transférable et de qualité par les employeurs et qui tient vraiment en compte la réalité des adultes.
- Éviter, dans l'application des «concepts de qualité, qualifiante et transférable» «de tomber dans le piège de dévaloriser certaines formation». La CSN déplore que la projet de politique ne discute pas de la formation de base, de la formation professionnelle et des besoins individuels de formation. La CSN juge que le concept de FQT dans le projet est trop limitatif (11)

Mentionner les indicateurs permettant d'identifier une FQT et/ou la notion de qualification et/ou la notion de transférabilité.

C'est l'adulte qui le premier est capable de juger si elle est qualifiante : s'il juge qu'elle n'a pas été utile, qu'il a perdu du temps ou de l'argent, il conclura qu'elle n'a pas été qualifiant. Mais si l'adulte considère qu'il a acquis des compétences et qu'elles sont reconnues par l'employeur, par le milieu du travail ou par l'entourage et «par surcroît de manière officielle, ce sera alors valorisant et qualifiante». (11)

«Une formation de qualité pour un adulte est transférable lorsqu'elle rend possible l'utilisation des nouvelles compétences acquises dans différentes situations de vie ou de travail en commençant par son environnement immédiat.

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge).

Micro: L'appréciation individuelle des travailleurs selon leur capacité de jugement; une approche vraiment centrée sur les adultes

Méso: Le type de formation: la FQT doit concerner aussi la formation de base et la formation individuelle.

Macro: La complémentarité du système public et du monde du travail ; il y a danger de marchandisation de l'éducation.

11. Commentaires

Darr, E. Kurtzberg T. R. An Investigation of Partner Similarity Dimensions on Knowledge Transfer. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 2000; 82(1):28-44.

3. *Problématique*

Le transfert de connaissances entre organisations est une pratique de plus en plus courante. Une des difficultés observées est de reconnaître les sources de connaissances les plus utiles et les plus applicables. Peu d'études se sont penchées sur cette question. Cet article propose un modèle pour étudier les effets du transfert de connaissances entre organisations.

4. *Objectifs du texte ou de l'étude*

Améliorer notre perception de comment se produit le transfert de connaissances entre organisations comme une manifestation de l'apprentissage organisationnel.

5. *Cadre conceptuel et modèle théorique*

De la perspective des gestionnaires, le défi du transfert des connaissances provenant d'autres organisations se situe au niveau du choix de partenaire pour transférer les connaissances et la nature des connaissances à transférer.

Pour que le transfert de connaissances entre deux organisations réussisse, il doit y avoir un contexte de «compréhension» entre les deux. Ce contexte est mesuré par les auteurs par le degré de «similarité» entre les entreprises qui est à la base d'une stratégie heuristique pour aider les gestionnaires d'entreprises à discriminer entre les bonnes sources de connaissances et la nature des connaissances en fonction de leurs besoins.

Le degré de «similarité» est considéré par Podolny (1994) comme une stratégie de sélection de partenaires d'échange dans un marché incertain. Elle permet de réduire les coûts puisqu'elle réduit la recherche de sources de connaissances fiables et pertinentes et elle réduit l'adoption et la création de nouvelles connaissances.

La «similarité» entre deux organisations implique que les mécanismes de gestion et de mise en commun des connaissances ainsi que les moyens d'adoption de celles-ci dans le travail de l'organisation sont semblables.

La thèse de base est que lorsque nous échangeons avec un individu avec qui l'on a des affinités, le transfert de connaissances se fait plus facilement. Différentes recherches sont citées pour appuyer ce constat.

Cette recherche s'est concentrée sur trois sous-dimensions distinctes de la «similarité» des partenaires : a) stratégique, b) du client, c) géographique.

a) La sous-dimension de la similarité stratégique décrit la ressemblance en termes de vision stratégique tenue par les gestionnaires. Soit la stratégie est axée sur le «contrôle des coûts» ou sur «l'expansion». Donc, deux entreprises qui ont la même vision stratégique auront plus de facilité à transférer des connaissances. Il est toujours plus facile de transférer des connaissances entre organisations qui se ressemblent.

b) La sous-dimension des clients se base sur le degré de ressemblance des caractéristiques des clients de chaque organisation. L'hypothèse est que si les clients ont les mêmes caractéristiques, les transferts de connaissances sera facilité.

c) La sous-dimension géographique fait allusion à l'emplacement des deux organisations. Le transfert de connaissances sera plus facile si les organisations sont dans la même région.

Les auteurs font des liens avec la recherche en psychologie cognitive dans la mesure où l'on

retient davantage des informations en mémoire à long terme si elles sont similaires.

6. Méthodologie

Cette étude dresse un portrait des effets de l'échange d'information entre organisations en s'appuyant sur des données quantitatives (coûts de production, chiffre d'affaires, etc.) et des données qualitatives (entrevues avec des gestionnaires à propos du transfert des connaissances).

La recherche s'est déroulée au sein d'une entreprise franchisée de livraison de pizza en Angleterre, dont les bureaux principaux se trouvent aux États Unis. En tout, onze (11) organisations de franchise propriétaires d'un total de 41 magasins de pizza ont participé. Pour étudier les effets de transfert de connaissances entre magasins de pizza, le laps de temps d'une semaine à été choisi comme unité d'analyse de base.

Les données quantitatives ont été obtenues de la maison mère de la corporation concernant la production, les ventes et les coûts par semaine (52 groupes de données pour une année).

Des entrevues structurées ont été réalisées avec les franchisés à propos de l'emplacement du magasin, les clients et la vision stratégique. Ces données ont été codées par trois lecteurs indépendants.

Puisque les coûts de production, de matière première et de technologie sont similaires pour tous les magasins de pizza, il est plus facile d'isoler les effets de «similarité» entre partenaires sur le transfert de connaissances. Le transfert de connaissances est reflété dans les niveaux de production unitaires hebdomadaires qui apparaît à la lecture de la courbe d'apprentissage.

La recherche utilise la courbe d'apprentissage dans laquelle le coût par unité de production est fonction de l'expérience cumulative de production dans l'organisation. Cette méthode permet d'apprécier également les effets sur les coûts unitaires de production de l'expérience de production obtenue d'autres organisations.

7. Résumé des différentes parties du texte

8. Résultats de l'étude

La recherche puise sur une distinction entre deux stratégies d'entreprise : l'une axée sur le contrôle des coûts, et l'autre axée sur l'expansion. La stratégie de contrôle des coûts implique une adaptation constante de l'entreprise en fonction de la marge de profit. Plus celle-ci descend, plus les mesures de contrôle de coûts sont mis en place. Dans le cadre de cette stratégie, la formation du personnel n'est pas importante, par exemple.

Par contre, dans la stratégie de l'expansion, lorsque les profits diminuent, les gestionnaires cherchent à s'accaparer d'autres marchés, à faire des promotions et à faire la formation de ses employés. Dans cette situation, la formation du personnel devient un investissement important.

Les auteurs ont constaté que les magasins de pizza dans l'échantillon ont pu réduire le coût par unité grâce au transfert de connaissances entre organisations qui appartenaient au même franchisé et qui avait la même stratégie d'affaires.

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

Les résultats indiquent que la similarité de stratégie d'affaires facilite le transfert entre différentes organisations. Lorsque les deux partenaires impliqués dans le transfert ont la même vision stratégique, qu'elle soit d'expansion ou de contrôle des coûts, le transfert se réalise plus facilement. Par contre les dimensions en lien avec la clientèle et avec l'emplacement géographique n'apparaissent pas comme significative. La similarité en termes de clientèle et emplacement géographique n'influence pas le transfert de connaissances.

Compte tenu que de plus en plus les partenariats entre organisations se font entre entreprises de secteurs complémentaires et que cette étude a choisi un environnement hautement homogène (des magasins de pizza, affiliés avec la même corporation), les résultats sont difficilement généralisables. Il y a très peu de concurrence entre les magasins de pizza retenus ce qui a permis aux auteurs de contrôler cette variable non-négligeable dans le contexte du transfert de connaissances entre organisations.

10. Liens avec la recherche

Puisque cette recherche traite du phénomène du transfert de connaissances, ou du partage de connaissances entre organisations, quelques définitions sont proposées à cet égard : Le transfert de connaissances se produit lorsqu'un « contributeur » partage des connaissances qui sont utilisées par l'« adopteur ». Les termes utilisés peuvent faire allusion autant à un individu qu'à une organisation. Cette définition est différente de celle proposée par d'autres auteurs qui parlent simplement de partage de connaissances comme définition du transfert.

Par ailleurs, d'un point de vue méthodologique, les auteurs distinguent entre un « événement de transfert » observé et reconstruit :

Un événement de transfert observé se définit comme le partage de connaissances tel que confirmé par le « contributeur » et par l'« adopteur ».

Un événement de transfert reconstruit se définit comme le partage de connaissances tel que raconté par soit le « contributeur » ou soit l'« adopteur ». (p.40)

L'approche sous-jacente à la notion de transférabilité est de la mesurer par ses effets sur les coûts unitaires de production (courbe d'apprentissage). Dans cette perspective les modalités du transfert, la nature des connaissances transférées et les caractéristiques des partenaires impliqués dans le transfert ne sont pas directement appréciées. Elles sont extrapolées à partir de l'analyse des modifications de coûts unitaires de production séparées pour chaque unité de production.

Par exemple, le gestionnaire de l'unité de production de pizza X a rencontré ses homologues d'une autre unité de production la semaine Y. Ils ont échangé sur des façons plus efficaces de répartir le fromage sur les pizzas. L'analyse des coûts unitaires de production pour la semaine y +1 montrent qu'il y a eu une diminution de z% du coût de production par pizza. Donc, le transfert de connaissances entre organisations a eu un effet positif.

Les auteurs indiquent que le transfert de connaissances entre organisations est significativement amélioré lorsque les deux organisations ont la même vision stratégique.

11. Commentaires

Contrairement à certains auteurs en sciences de l'éducation (domaine plus familier pour ce rédacteur), les auteurs de cet article écrivent de façon très concise, précise et concrète. Ceci facilite grandement la compréhension du texte et des possibles liens avec la recherche en cours. Par ailleurs, bien que l'article ne traite aucunement l'aspect de la formation, la question de la gestion des connaissances et de l'organisation apprenante demeure au coeur des arguments présentés. Le transfert de connaissances entre organisations s'insère dans ce que plusieurs auteurs appellent l'apprentissage organisationnel, ce qui constitue, à mon avis, une manifestation moderniste de la formation en entreprise.

3. Problématique

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Ce texte d'une revue syndicale sensibilise le lecteur au système de formation professionnelle en France et aux enjeux actuels pour lui.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

6. Méthodologie

Description descriptive du système français avec un point de vue «historique» et un point de vue des mécanismes et outils.

7. Résumé des différentes parties du texte

Loi française date de 1970. Elle est vue comme un moyen pour les salariés de développer de nouvelles compétences et adapter leurs qualifications (non-définies).

Dans les années 70, la loi a permis à des salariés qui étaient spécialisés dans le même domaine pendant des décennies de bénéficier des «congés de conversion»: ils ont pu recevoir une formation pour acquérir un nouveau métier et avoir droit à leur salaire en même temps.

Dans les années 90: c'est la montée des exclusions. De nouvelles mesures ont été instaurées:

- a) bilan de compétences (idée du syndicat CFTC: Confédération française des travailleurs chrétiens)
- b) droit individuel au bilan de compétences: permet au salarié de bénéficier d'un congé pour faire son évaluation professionnelle. Les résultats ne sont pas accessibles aux employeurs sans avis du salarié (9)
- c) congé individuel: pour accéder à un «niveau supérieur de qualification», pour «changer d'activité» ou «s'ouvrir plus largement à la culture et la vie sociale» (10). «Ainsi, rien n'empêche un métallurgiste ou un maçon de suivre une formation de pilote d'hélicoptère». (10)

L'État prend en charge le droit à la fp ; les régions s'occupent principalement de la formation des jeunes de 16 à 25 ans.

Parmi les mesures pour les jeunes, il y a la formation en alternance, i.e. travail à temps partiel et formation. L'employeur est responsable de la formation et le jeune n'est payé qu'à 30, 40 ou 60% du salaire normal selon l'âge ou l'ancienneté (9).

Le principe derrière les congés de formation de toutes sortes en France est bon, mais le système est trop compliqué. Personne ne s'y retrouve. Le système n'a pas rempli ses objectifs et ses résultats «sont médiocres». Il n'est pas adapté aux nouveaux enjeux (non nommés).

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité?

Sans être définie, la qualification est associée à un «niveau supérieur de qualification», au changement d'activité» ou à l'ouverture plus large vers la culture et la vie sociale» (10).

Indiquer s'il y a un modèle de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou transférabilité.

Des mécanismes utiles au développement de la qualification sont nommés sans cependant présentés systématiquement les caractéristiques:

Dans les années 70:

«congé de conversion» : des salariés ont pu recevoir une formation pour acquérir un nouveau métier et avoir droit à leur salaire en même temps.

Dans les années 90:

a) bilan de compétences (idée du syndicat CFTC: Confédération française des travailleurs chrétiens)

b) droit individuel au bilan de compétences: permet au salarié de bénéficier d'un congé pour faire son évaluation professionnelle. Les résultats ne sont pas accessibles aux employeurs sans avis du salarié (9)

c) congé individuel: pour accéder à un «niveau supérieur de qualification», pour «changer d'activité» ou «s'ouvrir plus largement à la culture et la vie sociale» (10).

d) formation en alternance pour les jeunes de 16-25 ans, i.e. travail à temps partiel et formation. L'employeur est responsable de la formation et le jeune n'est payé qu'à 30, 40 ou 60% du salaire normal selon l'âge ou l'ancienneté (9).

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge).

Macro:

- Le principe derrière les congés de formation qui visent le développement de la qualification de toutes sortes en France est bon, mais le système est trop compliqué. Personne ne s'y retrouve. Le système n'a pas rempli ses objectifs et ses résultats «sont médiocres».

- Le système de formation professionnel doit être adapté aux nouveaux enjeux (non nommés).

L'étude a-t-elle dégagé des liens particuliers entre la FQT et/ou la notion de qualification et/ou la transférabilité et les caractéristiques suivantes : la taille de l'entreprise, le secteur d'activité économique, la forme d'organisation du travail, le profil individuel des travailleurs (l'âge, le sexe, l'origine, le profil professionnel, le statut d'emploi (syndiqué ou non)).

La formation professionnelle en France est différenciée selon que les personnes soient des salariés ou des jeunes (16-25 ans): les régions s'occupent des mesures jeunes (on en dit pas davantage toutefois).

Indiquer les avantages et les coûts associés à la FQT pour une entreprise (inclure les notions de qualification et de transférabilité).

Les mesures de formation pour les jeunes du type «formation en alternance» permettent aux entreprises d'offrir un salaire moindre pour les jeunes alors qu'ils donnent une prestation de travail qui est combiné à la formation.

11. Commentaires

Petit texte qui décrit rapidement quelques mécanismes de formation sans rien présenter de manière systématique.

Dejoux, Cécile. Certifier les compétences, un enjeu stratégique. L'Expansion Management Review. 2002(juin):98-104.

3. Problématique

La problématique centrale de cet article concerne la certification des compétences individuelles des travailleurs (employés, cadres, professionnels, etc.). On aborde les différentes pratiques actuelles et en émergence ainsi que leurs méthodologies, et on étudie les raisons et enjeux sous-jacents à ces pratiques, en illustrant le tout avec le cas de Disneyland Paris.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

L'objectif du texte semble être de jeter de la lumière sur le phénomène de certification des compétences individuelles qui se déroule actuellement. Parallèlement, on comprend ainsi mieux la pertinence de la certification, de ses approches, ainsi que de son applicabilité dans les entreprises (en distinguant les secteurs d'activité, bien sûr).

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

- Loi sur la 'modernisation sociale' votée en 2001
- Version 2000 de la nouvelle norme ISO 9000

En stratégie, cette situation permet une réflexion centrée sur les ressources internes de la firme et ses compétences organisationnelles (théorie des ressources).

La mise en place de l'approche de certification des compétences entraîne certaines questions pour l'entreprise:

- Quel est l'objet de la certification?
- Quel niveau de reconnaissance cherche-t-on à atteindre?
- Quelle méthodologie peut être adoptée?
- Quels risques encourt-on?
- Quels sont les liens avec les autres politiques de l'organisation?

La certification des compétences relève de 2 logiques complémentaires:

- 1) à l'initiative du candidat qui souhaite faire valider par un organisme extérieur son expérience professionnelle
- 2) à l'initiative de l'entreprise qui accompagne une certaine population dans un processus de certification qui lui semble stratégique

6. Méthodologie

7. Résumé des différentes parties du texte

Évolution des pratiques

- Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) en entreprise (en particulier au niveau de l'entretien annuel ou des grilles de rémunération)
- Sollicitation de la compétence par les outils de la qualité (norme ISO version an 2000, prix EFQM et Baldrige)
- Certification des compétences individuelles
- pays anglo-saxons: démarches de type 'national vocational qualification' (NVQ)
- France: dans certaines branches d'activité, à l'initiative de l'assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie (ACFCI); Certificats de compétences en entreprise (CCE)

Diversité des pratiques

- Classées selon 3 dimensions: l'objet certifié, les systèmes de validation et la méthodologie

1) *L'objet certifié*: compétence scolaire ou professionnelle?

- La certification des compétences = réservée aux gouvernements des États et non aux entreprises. Ceux-ci en font un axe majeur de leur politique éducative.

- France: l'État réorganise son système éducatif autour de 2 pôles complémentaires : les diplômes et les unités de compétences capitalisables, ce qui permet d'intégrer des publics hétérogènes

- Succès de la certification = ses conséquences positives: économies en termes de coûts + adaptabilité aux besoins du marché du travail

- Avantage du concept de compétence = dénominateur commun entre le marché de la formation initiale et le marché de la formation professionnelle

- But de la certification: compétences scolaires pratiques professionnelles, grâce à des processus de certification qui remplaceraient l'acquisition de diplômes en formation continue

2) *Systèmes de validation*: validation, qualification ou certification?

La certification, qu'elle soit scolaire ou professionnelle, est distinguée en 7 catégories, que l'on classe sous le terme générique _ 'certification des compétences' (dans son sens strict, ce terme correspondrait uniquement à la 7^{ème} catégorie):

1) reconnaissance interne

2) reconnaissance externe

3) validation interne (appel à un référentiel et à des objectifs de résultats)

4) validation externe (*idem*; ex: dans des branches d'activités ou des syndicats professionnels)

5) qualification qui valide une activité professionnelle sans être réalisée dans le cadre d'une norme

6) certification conforme au référentiel et aux conditions d'évaluation réalisée par une tierce partie non accréditée (NVQ)

7) certification conforme au référentiel et aux conditions d'évaluation réalisée par une tierce partie accréditée par un organisme de certification (CCE)

(Les catégories 1 à 5 ne sont pas explicitées davantage dans l'article)

3) *Méthodologie*: NVQ à l'anglo-saxonne ou certificats à la française?

NVQ

- Objectif: définir des standards internationaux de compétences en situation de travail, spécifier celles qui sont requises dans une occupation ou un métier donné, couvrir systématiquement tous les domaines de compétences transversaux comme spécifiques à un métier, donner un accès égal à tous au développement, à la reconnaissance et à la validation de ses compétences.

- Appuis du système: référentiels de compétences; système d'assurance qualité de la formation

France (CCE)

- Mise en place d'un dispositif de certification des compétences dans un certain nombre de domaines (langues, vente, secrétariat, assistantat de direction, comptabilité-gestion management, service client)

- Naissance de l'ACCP (Association pour la Certification des Compétences Professionnelles); 3 principes:

1) validation des compétences et reconnaissance de leur valeur indépendamment du lieu où elles sont acquises et sans référence à un parcours de formation (=compétences transférables/transversales)

- 2) évaluation = réalisée par une tierce partie
- 3) entreprise = impliquée dans la démarche (impossible pour le candidat de faire certifier sa démarche individuellement)

Limites de la certification des compétences

- performance = laissée à l'appréciation de l'entretien individuel
- seules les compétences mises en œuvre de manière régulière peuvent être certifiées
- elle peut être considérée comme un frein à l'innovation et à l'élasticité
- elle peut être perçue comme une 'taylorisation du capital humain'

Différences entre les approches française (ACCP/démarche des CCI/CCE) et anglaise (NVQ)

Différences majeures

Caractéristique	Système français	Système anglais
Contrôle de la qualité	Délivre une certification	Valide des qualifications
Objet de certification	Certifie une unité de compétence	Reconnait des qualifications professionnelles (déclinées en plusieurs niveaux)
Champ d'application des centres de validation	Seul l'ACCP certifie le référentiel	Centres qui forment et valident (juges et parties)
Dans le plan d'évaluation	Se fonde sur la pratique en milieu professionnel	Intègre des critères de connaissances générales

Différences mineures

Système français

Situé dans le cadre de la démarche de qualité plus générale
 L'intérêt collectif est garanti: = collégial et participatif
 Passerelles avec des systèmes préexistants
 Plus proche de la notion de qualification

Système anglais

Autonome, peut concerner des entreprises non intéressées à la qualité
 Tensions entre les différents 'leads bodies': = perspective de rentabilité à court terme
 Approche fondée sur le concept de compétences compris aussi dans le sens de 'compétences de l'entreprise'

Compétences globales et intensions stratégiques sont également présentés.

8. Résultats de l'étude

Présentation de l'étude du cas 'Disneyland Paris et les NVQ' de l'article

- Engagement, dès 1997, dans une démarche de validation des acquis professionnels reposant sur les NVQ &, plus récemment, dans la mise en place de certificats de compétences professionnelles via les CCE (*donc utilisation des 2 approches de certification, anglaise et française*)
- *Objectif de l'entreprise, envers la certification*: trouver un outil de GRH qui permette de valider en interne et en externe les compétences professionnelles liées à la formation et au management opérationnel d'une population cible: les 'team leaders'. Cette population a une fonction transversale (fonction touchant à tous les secteurs d'activité)
- *Objectif stratégique de l'entreprise face à la certification*: communiquer sur son

engagement dans la validation des compétences des _‘team leaders’ afin d’être incontestablement reconnue pour la qualité de sa formation aux métiers du service.

- *Condition sous-jacente à la certification*: l’hétérogénéité des diplômés des _‘team leaders’, qui nécessite la mise en place de nouveaux repères gravitant autour de la formation et des valeurs de l’entreprise

- *Enjeu stratégique de l’organisation*: asseoir cette image d’_‘entreprise formatrice des métiers du service’ auprès des jeunes européens afin de pouvoir recruter les meilleurs d’entre eux et de développer la qualité des prestations.

- *Avantage de cet outil (certification) pour l’entreprise*: il fait partie d’une nouvelle génération, celle des _‘outils de la confiance’, qui satisfont pleinement les acteurs de l’organisation (dirigeants, clients, salariés, actionnaires)

9. Conclusion, portée et limites de l’étude

La certification peut être vue comme un outil de FQT en entreprise, mais également comme un outil de validation/évaluation des compétences/qualifications. Une pratique intéressante s’insérant tout à fait dans les lignes directrices de ce projet de recherche, mais dont il reste à mieux définir (explicitement) ces liens.

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité?

Notion de qualification (peut également être inscrite dans le cadre de la formation). Voir *Résumés des différentes parties*.

Définition implicite - Transférabilité: dans le cadre de l’approche française de certification des compétences individuelles, le 1^{er} principe sur lequel repose cette approche fait référence à la notion de transférabilité. On indique: validation des compétences et reconnaissance de leur valeur indépendamment du lieu où elles sont acquises et sans référence à un parcours de formation.

Indiquer s’il y a un modèle de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou transférabilité.

Notion de qualification : Modèles de certification des compétences (approches française anglaise). Voir précédemment.

Méthodologie: NVQ à l’anglo-saxonne ou certificats à la française?

NVQ

- Objectif: définir des standards internationaux de compétences en situation de travail, spécifier celles qui sont requises dans une occupation ou un métier donné, couvrir systématiquement tous les domaines de compétences transversaux comme spécifiques à un métier, donner un accès égal à tous au développement, à la reconnaissance et à la validation de ses compétences.

- Appui du système: référentiels de compétences; système d’assurance qualité de la formation

France (CCE)

- Mise en place d’un dispositif de certification des compétences dans un certain nombre de domaines (langues, vente, secrétariat, assistantat de direction, comptabilité-gestion management, service client)

- Naissance de l’ACCP (Association pour la Certification des Compétences Professionnelles); 3 principes:

1) validation des compétences et reconnaissance de leur valeur indépendamment du lieu où elles sont acquises et sans référence à un parcours de formations (=compétences transférables/transversales)

- 2) évaluation = réalisée par une tierce partie
- 3) entreprise = impliquée dans la démarche (impossible pour le candidat de faire certifier sa démarche individuellement)

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT et ou à la notion de qualification et/ou transférabilité.

Notion de certification des compétences (peut être vu sous l'angle de la formation ou encore de la qualification)

Conditions favorables:

- Loi sur la 'modernisation sociale' votée en 2001
- Version 2000 de la nouvelle norme ISO 9000

Facteurs défavorables *Limites de la certification des compétences:*

- performance laissée à l'appréciation de l'entretien individuel
- seules les compétences mises en œuvre de manière régulière peuvent être certifiées
- elle peut être considérée comme un frein à l'innovation et à l'élasticité
- elle peut être perçue comme une 'taylorisation du capital humain'

Mentionner les indicateurs permettant d'identifier une FQT et/ou la notion de qualification et/ou la notion de transférabilité.

Voir *Résumé des différentes parties du texte*. Les 3 principes de l'approche française (ACCP) de certification des compétences (peuvent être considérées comme des caractéristiques d'identification)

Mentionner les indicateurs permettant d'évaluer la FQT et/ou la notion de qualification et/ou la notion de transférabilité.

Certification des compétences:

Aucun indicateur d'évaluation directe. Par contre, on pourrait considérer les bénéfices (en termes d'enjeux) attendus par la certification comme des indicateurs d'évaluation indirecte, quoique difficilement mesurables en comparaison avec des indicateurs quantitatifs prédéfinis.

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge).

Enjeux : notion de certification des compétences (à rapprocher à la notion de qualification)

Méso et Macro : outil de mondialisation des ressources humaines

Macro : dans le cadre de la GPEC, la certification peut être considérée comme un aboutissement logique de l'évolution d'un système de gestion des hommes - plus large place accordée à la gestion des compétences dans les démarches qualité (en particulier dans la norme ISO 9000)

- évolution des certifications des produits vers les services vers les personnes
 - sensibilité accrue des clients à une main-d'œuvre certifiée au sein de l'entreprise
- compétitivité accrue

L'étude a-t-elle dégagé des liens particuliers entre la FTQ et/ou la notion de qualification et/ou la transférabilité et les caractéristiques suivantes : la taille de l'entreprise, le secteur d'activité économique, la forme d'organisation du travail, le profil individuel des travailleurs (l'âge, le sexe, l'origine, le profil professionnel, le statut d'emploi (syndiqué ou non)).

Certification des compétences:

- Au niveau des enjeux de politique commerciale, on fait référence, à titre d'exemple, à l'industrie du soudage (soudeurs);

- L'étude de cas illustre l'exemple de certification au sein de Disneyland Paris (industrie touristique); on fait référence aux jeunes Européens bilingues, engagés par l'entreprise pour des contrats temporaires durant l'année (groupe cible de salariés ici).

Indiquer les avantages et les coûts associés à la FQT pour une entreprise (inclure les notions de qualification et de transférabilité.

Avantages certification des compétences:

- Avantage du concept de compétence = dénominateur commun entre le marché de la formation initiale et le marché de la formation professionnelle. Permet de faire le lien entre ces 2 marchés (continuum de compétences: scolaires pratiques professionnelles)
- Outil de valorisation de la gestion des compétences
- (NVQ): reconnaissance internationale permettant une réelle mobilité professionnelle
- Tiré de l'étude de cas: (*pour l'entreprise*) il fait partie d'une nouvelle génération, celle des 'outils de la confiance', qui satisfont pleinement les acteurs de l'organisation (dirigeants, clients, salariés, actionnaires)

Indiquer si le texte fournit des arguments en faveur et/ou en défaveur de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou de la transférabilité. Si oui, les inscrire et spécifier à quel niveau ils se situent (macro, méso ou micro).

Arguments en faveur Certification des compétences:

- Succès de la certification = ses conséquences positives: économies en termes de coûts + adaptabilité aux besoins du marché du travail (voir aussi ses avantages en i.)
- Voir le tableau des enjeux (point g.), qui constituent en fait des bénéfices attendus de la certification des compétences, pouvant donc constituer des arguments puissants à cet outil

Quelles sont les conditions de mobilité dans l'entreprise (ex.: est-ce possible de travailler dans une autre filiale, est-ce possible d'accéder à un poste de niveau plus élevé).

La certification est perçue comme une condition favorable à la mobilité: _'La certification favorise la mobilité car elle affecte à chacun un critère objectif et comparable au niveau international. Après la standardisation des tâches, la mondialisation impose celle des compétences.' (p.101-102)

Aussi, dans le cadre des principes de l'approche française de certification, le 1^{er} fait référence à la transférabilité des compétences. Indirectement, ce principe pourrait impliquer que la certification permet une certaine transférabilité des compétences, permettant ainsi une certaine mobilité au sein de l'entreprise (interprétation).

Autres éléments pertinents pour la recherche.

Dans le cadre des enjeux de la certification des compétences, au niveau de la politique de qualité, un des enjeux concerne la place accrue de la gestion des compétences, en particulier dans la norme ISO 9000; on indique que le chapitre sur le management des ressources concerne l'efficacité de la formation et le développement des compétences. _'Il s'agit, d'une part, de prouver que la formation a été efficace pour l'entreprise et, d'autre part, de mettre en place des outils dans un souci d'amélioration permanente des compétences des salariés.' (p. 102)

Cette affirmation pourrait constituer un argument très intéressant en faveur de la FQT.

11. Commentaires

Un article intéressant au niveau des pratiques dans le domaine de la certification des compétences: il nous éclaire bien sur les 2 approches de certification, anglaise et française. L'auteur réussit à faire des liens entre les théories et les pratiques en certification et en gestion des compétences. Par contre, étant donné que ce n'est pas le but de cet article, les définitions de certains termes utilisés ne sont pas données, ce qui peut parfois porter à confusion. Cependant, l'article fournit quelques pistes d'argumentation à étudier quant à la validation des compétences/qualifications en entreprise, intimement liées à la FQT, et donc sur ce point directement liées au thème de ce projet de recherche.

Dejoux, Cécile. Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences. Recherche en démarrage. Laboratoire De Recherche RODIGE, CNRS - IAE. 1999.

3. Problématique

La problématique centrale de cet article est l'étude de l'existence d'une relation entre les entreprises qui gèrent les compétences et les organisations qualifiantes. Pour ce faire, l'auteur réunit d'abord diverses informations concernant l'émergence, la définition et la gestion de la compétence individuelle au sein des organisations. Le 2^{ème} volet de l'article, constitué d'une étude empirique, analyse et décrit l'existence de cette relation entre les organisations qui gèrent les compétences et les organisations qualifiantes (présentation de l'organisation qualifiante, description de la nature de la relation et analyse des résultats obtenus).

4. Objectifs du texte ou de l'étude

L'objectif de l'article est de présenter l'analyse et les résultats préliminaires d'une recherche en démarrage par Cécile Dejoux. Cette recherche devrait permettre d'enrichir de nouvelles connaissances/interprétations le champ de la gestion des compétences individuelles et des organisations qualifiantes. Par ricochet, ces informations pourraient éventuellement être utilisées dans l'élaboration d'une 'théorie de la compétence' reconnue par tous.

Hypothèse de l'étude empirique: il existe une relation entre les entreprises qui gèrent les compétences et les organisations qui possèdent une structure qualifiante.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

Définition consensuelle minimale: 'tritypique' et savoir (concept de connaissance), savoir-faire (composante relative à l'expérience), savoir-être (composante comportementale) (p.3)

Principes invariants définissant la compétence individuelle (p.3-4)

La compétence:

- est une mise en situation (principe d'action)
- est contingente et contextualisée à une finalité (principe téléologique)
- est une construction et elle change dès qu'elle est mise en œuvre (principe de dynamique)
- est un attribut de l'homme et aspect individuel et collectif
- doit être reconnue par les autres pour acquérir une crédibilité (principe normatif du regard d'autrui)
- est transférable dans le cadre de processus d'apprentissage individuel et/ou organisationnel
- a un caractère permanent si elle est mise en œuvre (principe de régularité)

Définition textuelle de la gestion des compétences (p.5)

'La gestion des compétences est en fait un terme générique que l'on pourrait détailler de la façon suivante:

- décrire les compétences liées aux emplois actuels et futurs;
- analyser les compétences détenues par les personnes;
- comparer les compétences pour décider;
- préparer les compétences nécessaires pour agir.' (selon S. Michel et M. Ledru)

Conditions d'existence (var. indép.) du processus de gestion des compétences (var. dép.)

1) le salarié est suffisamment motivé pour développer des capacités intellectuelles lui permettant de réaliser des enseignements opératoires à partir des situations rencontrées au cours de sa vie (professionnelles ou autres)

2) une organisation qui procède à une accumulation de capital compétences (qui apprend d'elle-même, par elle-même)

Définitions de l'organisation qualifiante :

concept français élaboré à partir des travaux sur l'apprentissage et l'organisation apprenante.

Définitions textuelles

L'organisation qualifiante se présente 'comme une organisation capable de répondre à la fois à un triple enjeu:

- une organisation plus riche en contenu d'activités (en intégrant ainsi tous les apports du courant sociotechnique)
- une organisation plus compétitive (en intégrant les apports des approches socio-économiques)
- une organisation plus éducative (capable de développer de l'apprentissage permanent)' (p. 6) (selon D. Thierry et A. Saint Sauveur)

'L'organisation qualifiante est à la fois une organisation qui maximise les compétences individuelles et une organisation apprenante.' (p. 7 C. Dejoux) (voir différence entre ces 2 concepts d'organisation plus bas)

Il s'agit d'une organisation 'dans laquelle le salarié rencontre des occasions d'apprentissage et de transfert des apprentissages mais aussi trouve des raisons pour effectuer ces apprentissages'. (p. 10) (selon M. Parlier)

Condition d'existence de l'organisation qualifiante: l'apprentissage organisationnel

L'apprentissage organisationnel n'est pas équivalent à la notion d'organisation qualifiante, mais il en constitue plutôt une condition de possibilité. C'est à partir de lui que la relation entre compétence et organisation peut être pensée (I. Chambrier, p. 6)

Différence conceptuelle entre l'organisation qualifiante et l'organisation apprenante

Organisation qualifiante: l'organisation favorise l'amélioration des compétences individuelles et tente de les convertir en un avantage concurrentiel interne

Organisation apprenante: l'entreprise intègre totalement les processus d'apprentissages individuels et organisationnels. Son but consiste à s'adapter aux changements de l'environnement en acquérant un avantage concurrentiel externe.

Principes de l'organisation qualifiante (p. 7-8) (selon P. Zarifian)

- 1) Elle est une organisation où se fait jour un traitement événementiel de l'activité industrielle (toute activité ou travail exceptionnel est une opportunité/défi pour un individu qui mettrait en action son auto-apprentissage).
- 2) Elle suppose une réorganisation de l'activité industrielle sur une base communicationnelle (cette dernière a un rôle déterminant dans le transfert d'apprentissage)
- 3) Elle est celle qui permet à chaque individu de se projeter dans l'avenir (les employés sont responsables de l'acquisition de leurs compétences)

Synthèse de la définition de l'organisation qualifiante sous forme de 3 caractéristiques

- 1) l'organisation qualifiante met en situation de façon quotidienne l'individu afin qu'il ait la responsabilité de mettre en œuvre ses compétences
- 2) l'apprentissage est un processus intégré qui intervient à toutes les étapes de l'activité
- 3) la réduction des niveaux hiérarchiques s'accompagne d'une extension de la prise de décision à tous les niveaux hiérarchiques

Variables étudiées dans l'étude empirique de la recherche (voir aussi méthodologie ci-dessous)

Variable explicative (X): l'indice de maturité en gestion des compétences (iGC)

Il s'agit ici de répertorier puis de quantifier les actions entreprises au quotidien par les organisations pour gérer les compétences individuelles. On utilise 3 segments de variables qui ont la forme d'indices retraçant l'importance globale accordée par l'entreprise à la gestion des compétences individuelles:

- critères d'existence: ils permettent de dissocier le discours managérial de l'entreprise (au niveau de la gestion des compétences) et la gestion des hommes au quotidien
 - critères quantitatifs: ils permettent de situer le niveau de maturité de l'organisation en gestion des compétences (ils considèrent l'expérience acquise par l'organisation et l'investissement que celle-ci accorde en terme de volume horaire)
 - critère qualitatif: le ressenti des salariés d'une gestion des compétences individuelles
- iGC = (critères ci-dessus)

Variable expliquée (Y): l'indice de maturité en organisation qualifiante (iOQ)

Le but de l'élaboration de cet indice est de jeter les bases d'une définition opérationnelle concernant l'aspect _'GRH' de l'organisation qualifiante. Ainsi, l'indice est mesuré en fonction des mêmes 3 critères que précédemment:

- critères d'existence: ils permettent de confirmer la gestion réelle de ces variables dans l'organisation
- critères quantitatifs: ils permettent de situer le niveau de maturité en organisation qualifiante
- critères qualitatifs: on parle ici de vision d'entreprise clairement partagée par les salariés, du style de management, etc.

6. Méthodologie

1^{er} volet (théorique)

Aucune méthodologie spécifique, sinon la reprise de définitions d'auteurs-chercheurs dans ce domaine, et revue des diverses caractéristiques/avantages/conditions d'existence qui mènent à une définition-synthèse des concepts étudiés par l'auteur.

2^{ème} volet (étude empirique)

Population à l'étude: multinationales, PME, entreprises privées et publiques, secteur industriel, activité de services toutes tailles d'entreprises (méthode d'échantillonnage non spécifiée)

Échantillon: 100 Directeurs de Ressources Humaines et Directeurs généraux d'entreprises implantées sur le sol national (en France) (localisation parisienne et régionale)

Devis de recherche: corrélational et multivarié (on analyse l'aspect corrélational uniquement dans cet article) (à confirmer)

Nature des données: quantitatives et qualitatives

Instrument de collecte des données: un questionnaire de 32 items

Instruments de mesure: les 2 indices de maturité iGC et iOQ (voir cadre conceptuel ci-dessus). Voir Annexes 1 à 3 pour l'élaboration des indices

Méthode de collecte des données: le questionnaire a été administré tel quel aux dirigeants d'entreprises; par contre, le questionnaire a été préalablement testé auprès de 20 entreprises et modifié en fonction des remarques de fond et de forme. Les données brutes recueillies n'ont pas nécessité d'interprétation subjective (réponses chiffrées, questions fermées), et les appréciations ont été réalisées à l'aide d'échelles.

Méthode d'analyse des résultats (données): régressions linéaires complétées par des analyses multivariées.

7. Résumé des différentes parties du texte

- Progrès de l'automatisation / transformations technologiques (transformation du rôle de l'homme dans son travail) (références de M. Stroobants et M. Parlier, en p. 2): c'est dans un contexte de travail évolutif, soumis à des aléas non strictement prévisibles que la compétence prend une importance centrale
- Mutations économiques, en particulier durant les années 90 (P. Zarifian, en p. 3): recentrage sur le métier d'origine et nombre croissants d'opérations de coopérations et de partenariats. P. Zarifian lie la coopération au modèle de la compétence en rappelant que c'est _'de plus en plus au sein de rapports coopératifs que cet autodéveloppement de la compétence apparaît'.
- Environnement sociologique: analysé sous l'angle de l'évolution des comportements des salariés (importance donnée à une formation continue de qualité; glissement du _'marché de l'emploi' vers un _'marché des compétences'?)

Définitions et caractéristiques de la compétence individuelle

Voir section 'Cadre conceptuel' pour les diverses définitions données.

Aspects critiques engendrés par une utilisation massive du concept de compétence individuelle dans les entreprises: 1) destruction des formes de sociabilité entre les individus et remise en cause des savoirs professionnels; 2) renforcement des processus de domination et réduction des possibilités de confrontations institutionnelles (selon E. Dugue, p. 4)

Processus de gestion des compétences dans les entreprises

- Évolution de la gestion du personnel vers la Gestion Préventive et Prévisionnelle des Emplois et des Compétences

- 2 optiques:

1) gestion stratégique des ressources humaines: les 3 missions de la GRH pour mettre en œuvre la stratégie de l'entreprise reposaient sur l'acquisition, la stimulation et le développement des compétences (selon CH. Besseyre des Horts) (p. 4)

Outils proposés: bilans de compétences, portefeuilles de compétences, outplacement, méthode HAY, matrice de base pour la compétence professionnelle, etc.

2) gestion stratégique globale de l'entreprise: compétence individuelle = ressources immatérielle = actif invisible, alors intégré dans un processus de gestion stratégique afin de produire un avantage concurrentiel important.

- dans des organisations qualifiantes, la gestion des compétences est une conséquence directe de ce type d'organisation.

Existence d'une relation entre les organisations qui gèrent les compétences et les organisations qualifiantes

Présentation de l'organisation qualifiante

Caractéristiques de l'organisation qualifiante

1) La gestion des compétences: ces organisations offrent aux employés une certaine liberté et un degré de décision, qui leur permettent d'utiliser, d'accroître et de transmettre leurs compétences de façon continue. Le capital humain est valorisé et exploité en tant que ressource permanente de l'entreprise.

2) Possession d'un processus d'apprentissage qui permet l'acquisition de savoirs par les individus et l'intégration de ces savoirs pour l'organisation

Voir Cadre conceptuel pour les diverses définitions données.

Essence/mission 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 par la formation, le changement de fonction et l'autogestion de l'espace de liberté
- Translater les compétences stratégiques (‘compétences clés’) acquises par un individu à un collectif

Attributs/caractéristiques de l'organisation qualifiante

Faculté d'intégrer la compétence et l'apprentissage (voir propos repris de F.Allard et L. Mallet, et illustration de S. Aubrun et R. Orofiama, en p.10)

Laisse une large place à l'innovation, à la responsabilisation, sans vouloir baliser et contrôler tous les processus (P. Zarifian, p.10)

8. Résultats de l'étude

2^{ème} volet: étude empirique

Résultats (voir tableau p. 11 pour les données quantitatives)

- 1) Il y a une corrélation positive entre le degré de maturité en gestion des compétences et le degré de maturité en organisation qualifiante. Par contre, la faiblesse de ce lien ($r=0.56$) nous laisse penser que d'autres critères sont à considérer.
- 2) Par segment (public/privé), les indices de corrélations sont meilleurs (0.987 et 0.75). Aussi, à iGC égal, les entreprises du secteur privé sont en moyenne plus qualifiantes que celles du secteur public (aX+b privé > aX+b public)
- 3) L'augmentation marginale en maturité de gestion des compétences engendre une augmentation marginale en maturité d'organisation qualifiante plus forte dans le secteur public que dans le secteur privé (a public > a privé)
- 4) Pour le secteur privé, l'indice de gestion des compétences est corrélé positivement avec le nombre de niveaux hiérarchiques théoriques

L'approche empirique n'invalide pas l'hypothèse préalable. (à approfondir ultérieurement)

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

- Nouvelle définition de la compétence à partir des diverses définitions données, avec des principes invariants
- Les compétences individuelles représentent un avantage concurrentiel interne important (maintien de compétitivité), selon la théorie des ressources
- Avec l'étude empirique, on se rend compte que la mise en œuvre de la compétence individuelle revêt divers degrés d'intégration
- Les résultats de l'étude n'invalident pas l'hypothèse qu'il existe une relation entre la gestion des compétences individuelles et les organisations qualifiantes.

Cette recherche est donc encourageante pour la poursuite et l'approfondissement d'études et de notions dans cette ligne de pensée. Une analyse plus fine des organisations pourrait être réalisée, en termes de segmentation, par secteur géographique, par secteur d'activité, par taille et par chiffre d'affaires notamment.

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité? Voir dans Le Cadre conceptuel

Indiquer s'il y a un modèle de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou transférabilité.

Les 3 principes d'une organisation qualifiante mentionnés dans le Cadre conceptuel semblent constituer le croquis pour un modèle d'organisation qualifiante.

Les résultats de l'étude empirique, on pourrait extraire des caractéristiques d'un modèle d'une organisation apprenante (dont l'iOQ fut élevé), et faire le lien avec la gestion des compétences (donc avec l'iGC).

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT et ou à la notion de qualification et/ou transférabilité.

1) Dans la définition (par principes invariants), on indique que la compétence est transférable dans le cadre de processus d'apprentissage individuel et/ou organisationnel.

Facteur favorable transférabilité des compétences: l'existence d'un processus d'apprentissage individuel et/ou organisationnel au sein de l'entreprise.

2) Facteur favorable accroissement des qualifications: organisations qualifiantes qui gèrent les compétences individuelles des agents grâce à un processus de développement des connaissances

N.B.: si on rapproche la 'qualification' à la 'compétence', alors se référer aux conditions d'émergence de la notion de compétence facteurs favorables qualification (en fait, ce sont plutôt des contingences, mais on pourrait peut-être les rapprocher à 'favorables') (à confirmer)

Conditions d'émergence de la notion de compétence

- Progrès de l'automatisation / transformations technologiques (transformation du rôle de l'homme dans son travail) (références de M. Stroobants et M. Parlier, en p. 2): c'est dans un contexte de travail évolutif, soumis à des aléas non strictement prévisibles que la compétence prend une importance centrale

- Mutations économiques, en particulier durant les années 90 (P. Zarifian, en p. 3): recentrage sur le métier d'origine et nombre croissants d'opérations de coopérations et de partenariats. P. Zarifian lie la coopération au modèle de la compétence en rappelant que c'est 'de plus en plus au sein de rapports coopératifs que cet autodéveloppement de la compétence apparaît'.

- Environnement sociologique: analysé sous l'angle de l'évolution des comportements des salariés (importance donnée à une formation continue de qualité; glissement du 'marché de l'emploi' vers un 'marché des compétences'?)

Mentionner les indicateurs permettant d'identifier une FQT et/ou la notion de qualification et/ou la notion de transférabilité.

Organisation qualifiante (étude empirique - critères d'existence):

- l'existence de support de communication interne rendant compte d'une formalisation des ressources humaines

- la description des fonctions en termes de responsabilités

- la possibilité de changer de qualification dans un poste

- l'appartenance du DRH au comité de direction

N.B.: si la relation à l'étude dans cet article s'avérait confirmée, on pourrait intégrer ici les critères pour la gestion des compétences individuelles également.

Mentionner les indicateurs permettant d'évaluer la FQT et/ou la notion de qualification et/ou la notion de transférabilité.

Organisation qualifiante(étude empirique - critères quantitatifs et qualitatifs):

- le turnover de l'entreprise
- le nombre de niveaux hiérarchiques
- le pourcentage de la masse salariale accordée à la formation
- l'existence, en termes de management, d'une vision d'entreprise clairement partagée par les salariés
- le style de management dominant dans l'organisation
- par rapport à la définition de l'organisation qualifiante énoncée ci-dessus par M. Parlier, le degré d'organisation qualifiante que le DRH juge

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge).

i) micro et ii) méso

Enjeux critiques compétence/qualification (liés à l'utilisation massive du concept de compétence):

1) destruction des formes de sociabilité entre les individus et remise en cause des savoirs professionnels

2) renforcement des processus de domination et réduction des possibilités de confrontations institutionnelles (selon E. Dugue, p. 4)

ii) méso

Enjeux organisation qualifiante:

- dans sa définition, ce type d'organisation est capable de répondre au triple enjeu suivant:
- une organisation plus riche en contenu d'activités (en intégrant ainsi tous les apports du courant sociotechnique)
- une organisation plus compétitive (en intégrant les apports des approches socio-économiques)
- une organisation plus éducative (capable de développer de l'apprentissage permanent)' (p. 6) (selon D. Thierry et A. Saint Sauveur)
- tentative de convertir les compétences individuelles en un avantage concurrentiel interne pour l'entreprise

ii) méso et iii) macro (sectoriel)

Enjeux organisation qualifiante: étant une organisation apprenante aussi (voir définitions Cadre conceptuel), son but consiste à s'adapter aux changements de l'environnement en acquérant un avantage concurrentiel externe.

Indiquer les avantages et les coûts associés à la FQT pour une entreprise (inclure les notions de qualification et de transférabilité).

Avantages / organisation qualifiante:

- elle favorise l'accroissement des compétences professionnelles de tous les salariés qui s'y trouvent
- elle favorise l'amélioration des compétences individuelles
- elle a la faculté d'intégrer la compétence et l'apprentissage
- elle laisse une large place à l'innovation, à la responsabilisation, sans vouloir baliser et contrôler tous les processus

Autres éléments pertinents pour la recherche.

Parmi les 4 principes de l'organisation qualifiante identifiés par P. Zarifian, on fait ressortir l'importance de la communication transversale, donc d'une communication qui sort de son cadre de référence, et qui établit une relation positive entre les experts et les généralistes. On fait référence ici à la notion de transférabilité des habiletés de communication, qui

pourraient être considérées entant que compétence transférable.

Malgré que l'article ne fasse pas directement allusion à la notion de formation, dans l'étude empirique, on se réfère à la formation pour évaluer l'indice de maturité des entreprises tant en gestion des compétences qu'en organisation qualifiante (voir p. 9-10). Possibilité d'effectuer des liens entre les 3 concepts ici.

11. Commentaires

Étant une recherche de démarrage, les propos de l'auteur sont certainement très pertinents, fiables et valides. L'article est structuré et chaque aspect de la problématique est clairement analysé. Les définitions fournies sont bien complètes, et plusieurs auteurs sont utilisés tout au long de l'article pour justifier des propos ou fournir des informations. L'analyse de l'existence de la relation entre la gestion des compétences individuelles en entreprise et l'organisation qualifiante procure certes des outils très intéressants pour justifier la pertinence d'une organisation qualifiante, au sein de laquelle se donnerait de la formation qualifiante et transférable. Le seul aspect manquant pour établir fermement ce lien est la relation avec la formation, qui n'est pas directement étudiée et explicitée dans l'article. Indirectement, par contre, on peut tenter de rapprocher la 'formation' avec les 'apprentissage' mentionnés dans l'article et faisant partie de la gestion des compétences individuelles en entreprise.

Enfin, c'est un peu décevant que l'étude empirique ne soit fondée que sur 1 type de définition de l'organisation apprenante, et qu'elle ne tienne pas compte des autres définitions élaborées dans le 1^{er} volet de l'article. C'est compréhensible cependant, car une définition plus complexe rendrait probablement l'étude presque impossible à réaliser.

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

3. Problématique

L'étude explore les nouvelles tendances en matière de mobilité de carrière telles que modifiées par une nouvelle définition du segment secondaire du marché du travail dans laquelle est constatée une présence grandissante de travailleurs sur-scolarisés.

Le segment primaire du marché du travail contient le marché de travail interne des entreprises et le marché de travail des artisans ou des professionnels. Le segment secondaire contient le marché de travail des emplois non-qualifiés ou d'un bas niveau d'habiletés. Les auteurs élargissent la définition du segment secondaire pour inclure les emplois précaires, temporaires, etc. qui ne se limitent pas aux emplois non-qualifiés. Les auteurs font référence alors au segment supplémentaire du marché du travail.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Première hypothèse : la mobilité vers le haut est concentrée dans le marché de travail interne aux entreprises.

Deuxième hypothèse : La formation de carrière (au lieu de spécifique à la tâche) a un effet positif sur la mobilité vers le haut dans le marché de travail interne aux entreprises.

Troisième hypothèse : La sur-scolarisation a un effet positif sur la mobilité vers le haut dans le marché interne des entreprises.

Quatrième hypothèse : En raison de l'évolution dans le marché du travail supplémentaire, la formation de carrière a un effet positif sur la mobilité vers le haut des travailleurs employés dans le marché de travail supplémentaire.

Cinquième hypothèse : Le caractère modifié du marché de travail supplémentaire implique aussi que la sur-scolarisation a un effet positif sur la mobilité vers le haut dans le marché de travail supplémentaire.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

La théorie de la segmentation de la formation

La formation : les théories de Becker sur le capital humain

(voir *Résumé des différentes parties du texte*)

6. Méthodologie

Pour l'analyse empirique, les données utilisées proviennent du Labour Supply Survey 1992 du Dutch Organization for Strategic Labour Market Research (OSA).

Population : personnes âgées de 16 à 65 ans, qui n'étaient pas inscrites en établissement de formation à temps plein.

Nombre de répondants : 4536, dont 3006 étaient en emploi.

Les données font référence à la période de 1990-1992

Les données retenues pour analyse proviennent de 1343 individus

7. Résumé des différentes parties du texte

La théorie de la segmentation

Le marché du travail se décompose en deux segments (reconnus par la plupart des auteurs)

primaire et secondaire. Le marché du travail primaire est composé des marchés du travail interne aux entreprises et des marchés du travail des artisans et des professionnels. Le segment secondaire des marchés de travail est composé des emplois qui n'exigent pas de qualifications ou qui sont de nature précaire (travail autonome). Pour chaque segment il y a des caractéristiques particulières en relation avec la mobilité, la sur-scolarisation et la formation.

Les marchés du travail interne aux entreprises se caractérisent par la mobilité interne vers le haut dans la mesure que cette mobilité réduit les coûts de formation à l'entreprise. Il est moins coûteux de former un travailleur déjà à l'emploi de l'entreprise que venant de l'extérieur.

Dans le cas du marché des artisans et des professionnels, les emplois requièrent un niveau d'habileté élevé mais pas strictement lié à un poste en particulier. La mobilité de carrière (vers le haut chez un même employeur) est minime, par contre la mobilité externe (d'un employeur à un autre) de ces travailleurs est très élevée à cause du caractère général de leur habiletés.

Dans le cas du segment secondaire ou supplémentaire, puisqu'il s'agit d'emplois requérant peu de qualifications, ou des emplois d'une précarité élevée, la mobilité externe est très élevée. La mobilité de carrière n'existe pas.

La formation

S'inspirant des théories de Becker sur le capital humain, les auteurs distinguent deux sortes de formation. La formation générale qui rehausse la production d'une personne dans un grand nombre d'emplois, et la formation spécifique qui rehausse la production dans un emploi spécifique (une entreprise).

Dans le marché de travail interne aux entreprises c'est les entreprises qui doivent investir dans la formation de leurs travailleurs.

Dans le marché des professionnels, où dominent les habiletés générales, ce sont les travailleurs eux-mêmes qui doivent investir dans leur formation.

Se distinguant de Becker, Bartel (1992) propose une autre distinction entre les types de formation : la formation centrée sur la tâche (core training) et la formation visant le développement de l'employé ou de sa carrière (career training).

Dans le marché interne aux entreprises, la formation centrée sur la tâche est importante pour combattre l'obsolescence des connaissances des travailleurs. Souvent ce sont des formations informelles qui sont données au rythme de l'évolution technologique.

Dans le marché des professionnels, la formation à la tâche est très importante, l'employabilité de ces travailleurs en dépend. Leur capital humain doit être maintenu à jour.

Dans le segment secondaire les travailleurs n'ont pas besoin de «core training», par contre la formation de carrière est très importante dans la mesure où c'est le seul moyen permettant d'accéder au marché primaire d'emploi.

La sur-scolarisation

La sur-scolarisation se produit lorsque le niveau de scolarité de l'employé dépasse le niveau de scolarité requis par le poste qu'il occupe. La sur-scolarisation se produit dans le marché interne aux entreprises dans la mesure où lors de l'embauche, les nouveaux travailleurs ont une scolarité qui dépasse le poste qu'il occupe. La sur-scolarisation diminue au fur et à mesure que l'employé est promu au sein de l'entreprise.

La sur-scolarisation est davantage présente dans le segment supplémentaire du marché de travail, parce que ce sont les travailleurs qui subissent une «discrimination systématique» qui s'y retrouvent. Or, bien souvent, ces travailleurs sont forcés à occuper des emplois qui requièrent une scolarité moindre de celle qu'ils ont.

8. Résultats de l'étude

Pour l'hypothèse 1 : La mobilité vers le haut dans le marché interne aux entreprises n'est pas significativement plus élevée dans le marché de travail supplémentaire.

Pour l'hypothèse 2 : la formation de carrière n'influence pas la mobilité vers le haut dans le marché interne aux entreprises.

Pour l'hypothèse 3 : la sur-scolarisation n'a pas d'effet significatif sur la mobilité vers le haut dans le marché interne aux entreprises.

Pour l'hypothèse 4 : la formation de carrière influence positivement la mobilité vers le haut dans le marché de travail supplémentaire.

Pour l'hypothèse 5 : la sur-scolarisation a un effet positif sur la mobilité vers le haut pour le marché de travail supplémentaire.

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

La mobilité vers le haut semble prévaloir dans le marché de travail supplémentaire. Ce segment du marché de travail ne se limite pas aux emplois non-qualifiés tel que suggéré par la théorie de la segmentation des marchés. Il s'agit d'emplois précaires, pour des travailleurs autonomes, de postes qui peuvent requérir un haut niveau de scolarité. Les finissants des universités occupent ces postes en attendant de se trouver un poste dans leur domaine dans le segment primaire (entreprises ou comme professionnels). L'étude a identifié que le segment supplémentaire du marché du travail est de plus en plus vu comme une première étape vers une position plus intéressante dans le segment primaire. Par ailleurs, l'investissement dans la formation pour la carrière pendant leur période dans le marché du travail supplémentaire facilite leur mobilité vers le haut dans des postes de plus haut niveau.

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT.

Définition de la formation pour la carrière (career training) : la participation dans des activités de formation qui durent un mois ou plus et qui mènent à un niveau de qualification plus élevé que le niveau initial. On peut s'attendre à ce que cette formation ait un effet considérable sur le niveau d'habileté (compétence) du travailleur.

Définition de la formation spécifique à la tâche (core training) : tout ce qui n'est pas de la formation de carrière.

Définition de la sur-scolarisation : lorsque le niveau de scolarité du travailleur excède le niveau de scolarité requis par le poste qu'il occupe.

Définition de la mobilité vers le haut : la mobilité d'emploi en emploi qui mène à un niveau d'emploi supérieur.

Définition de la mobilité latérale : la mobilité d'un emploi à un autre sans que cela mène à un mobilité vers le haut.

11. Commentaires

Texte assez technique prenant appui sur diverses théories duquel le rédacteur de se résumé n'avait pas entière connaissance. Par contre, la section des résultats et des discussions ont permis d'avoir une vue claire et précise des propos des auteurs et de leur intention de recherche.

Dolton, P. J. et M. P. Kidd. Job changes, occupational mobility and human capital acquisition: an empirical analysis. Bulletin of Economic Research. 1998; 50(4):265-295.

7. Résumé des différentes parties du texte

Notes sur la mobilité occupationnelle:

Les auteurs soutiennent que la décision pour un employé de demeurer dans son poste dépend du «human capital» acquis par l'employé. Ce capital peut être de 3 types: capital (ou connaissances) spécifiques à l'organisation, spécifique à l'occupation (poste, travail) ou général (relevant de qualifications académiques). (p. 266)

Selon les résultats de l'étude empirique menée, en général, plus le capital acquis est de type spécifique à l'entreprise, moins la mobilité interfirme est grande. Plus la formation est liée à l'occupation, moins un changement de carrière est probable.

Dubé, Annette et Daniel Mercure. Les nouveaux modèles de qualification fondés sur la flexibilité: Entre la professionnalisation et la taylorisation du travail. Relations Industrielles. 1999; 54(1):26-50.

3. Problématique

Le monde du travail subit d'importantes modifications en raison de l'importance de la flexibilité nécessaire à la compétitivité et la rentabilité des entreprises. Toutefois, ces nouveaux modèles de développement des entreprises ont un impact sur les formes de qualification du travail.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Cette étude, basée sur une réflexion sur la dynamique des emplois dans le secteur manufacturier du Québec, veut répondre aux deux questions suivantes :

1. Existe-t-il une réelle quête de flexibilité dans les entreprises québécoises?
Pour répondre à cette question, 5 formes de flexibilité sont étudiées (flexibilités financière, technique, organisationnelle, numérique et fonctionnelle).
2. Quelles sont les conséquences d'un tel accroissement de la flexibilité sur le travail, notamment au chapitre de la qualification du travail?
Pour répondre à cette question, il est vérifié si la croissance de la flexibilité fonctionnelle s'accompagne d'une plus grande professionnalisation ou taylorisation du travail.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

Compétence technique:

Compétences qui traduisent la relation pratique du travailleur aux choses. p.4

Compétence théorique:

Compétences qui traduisent le rapport du travailleur aux données. p.4

Compétence sociale:

Compétence qui reflète le rapport du travailleur aux autres personnes (habiletés à communiquer, coopérer). p. 4

Des exemples de ces compétences sont les compétences de communication sociale et technique, au travail, en équipe et au leadership.

Qualités personnelles:

Polyvalence, capacité d'adaptation, sens de l'autonomie et des responsabilités.

6. Méthodologie

- Enquête par questionnaire menée auprès de 4 groupes d'entreprises du secteur manufacturier québécois (habillement, textiles, pâtes et papiers et pétrochimie, allant de technologie peu avancée à très avancée).

- Les entreprises sont choisies en raison de leurs problématiques de qualification diversifiées.

- Les questionnaires sont complétés par des gestionnaires, cadres, contremaîtres. Répondants (187 établissements sur 689 visés)

Variables

Variables pour vérifier si les entreprises ont accru leur flexibilité au cours des années (mesurées par questionnaire, échelle de Likert):

1. Le marché: volume des expéditions de l'établissement
2. Les produits: diversité de la gamme des produits fabriqués par l'établissement
3. Les changements techniques dans l'équipement ou les technologies de production
4. *Flexibilité*: «capacité d'adaptation des entreprises aux formes variées de la demande et aux fluctuations du marché» p. 3. 5 formes de flexibilité (voir les définitions à la page 3).

Variables pour évaluer les modèles de qualification (leur évolution, leur existence):

1. Compétences requises pour accomplir les tâches (compétences techniques, théoriques, comportementales, sociales)
2. Profils de qualification privilégiés par les employeurs en vue de recrutement

Variables pour évaluer les nouveaux profils d'embauche privilégiés:

1. La formation initiale
2. L'expérience de travail
3. L'aptitude (qualités professionnelles et personnelles)

7. Résumé des différentes parties du texte

8. Résultats de l'étude

Constats quant aux changements dans les entreprises

- Présence substantielle d'innovations dans les organisations
- Les entreprises ont misé sur les flexibilités technique, financière et fonctionnelle. Organisationnelle pour le cas plus particulier des secteurs à technologie avancée.
- Pour les travailleurs qualifiés, il ressort que les aptitudes professionnelles et personnelles constituent les premiers critères d'embauche des employeurs, suivi de l'expérience et de la formation. p.7
- Il ressort que l'intérêt pour le travail est une aptitude recherchée pour tous les types de travailleurs (qualifiés, semi-qualifiés, manoeuvres).
- Il semble donc qu'un modèle flexible de type professionnel corresponde davantage aux travailleurs qualifiés et qu'un modèle de flexibilité plus traditionnel et tayloriste (avec décomposition et parcellisation des tâches) corresponde davantage aux travailleurs semi-qualifiés et aux manoeuvres.
- Les données permettent d'affirmer que les exigences d'emploi se sont transformées au cours des années: il y a eu une hausse des qualifications requises plus marquée chez les travailleurs qualifiés que chez ceux peu qualifiés. De plus, les qualités personnelles (polyvalence, adaptation) sont de plus en plus requises.
- Toutefois, une augmentation des exigences relative aux compétences techniques est remarquée pour les travailleurs peu qualifiés. Cette augmentation n'est toutefois pas accompagnée d'une hausse similaire des exigences relatives aux compétences conceptuelles.

Constats quant à la relation entre modèles de qualification et secteurs d'activité économique
L'étude de ces secteurs d'activité a mis en relief l'existence de trois (3) modèles de qualification:

- le modèle flexible de type professionnel-conceptuel
- le modèle flexible de type taylorisé
- le modèle flexible de type adroit-analytique

1. Le modèle flexible de type professionnel-conceptuel

Le niveau de qualifications privilégiées pour le recrutement des travailleurs qualifiés est extrêmement élevé. Ce type de modèle est observé dans le secteur de la pétrochimie et des

pâtes et papiers et ce, pour les travailleurs qualifiés. p. 10

2. Le modèle de qualification flexible de type taylorisé

Le niveau de qualifications privilégiées pour le recrutement des travailleurs semi-qualifiés et manœuvres sont peu élevés. Ce type de modèle est observé dans le secteur des textiles et de l'habillement. p. 10

3. Le modèle de qualification flexible de type adroit-analytique (adroit pour habileté manuelle et analytique pour habileté à résoudre des problèmes)

Ce modèle, contrairement aux deux (2) précédant est mixte et s'applique aux milieux manufacturiers demandant un niveau modéré de qualifications.

Les résultats de l'étude montrent qu'au moment du recrutement, le niveau de formation est plus important que l'expérience dans les secteurs à technologie avancées et moins valorisé dans ceux à technologie peu avancée.

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

1. «L'accroissement de la flexibilité dans les entreprises étudiées, y compris la flexibilité fonctionnelle, n'est pas synonyme d'une réduction des écarts de qualification entre les travailleurs qualifiés et ceux semi-qualifiés ou manœuvres». p. 9

2. Les modèles de qualification classiques (de type tayloriste) demeurent présents dans le monde du travail et s'accompagnent désormais d'une demande grandissante de l'employeur pour une flexibilité fonctionnelle de la part du travailleur. Comme quoi flexibilité et modèles classiques de qualification ne sont pas incompatibles. p. 16

3. Au cœur de tous les modèles, les entreprises misent surtout sur les aptitudes professionnelles et personnelles, principalement la motivation et la polyvalence et ce, peu importe le secteur industriel.

10. Liens avec la recherche

Indiquer s'il y a un modèle de la FQT.

Le texte fournit une liste (avec descriptions peu exhaustives) de modèles, non pas de formation qualifiante, mais de qualification fondés sur la flexibilité. Ces modèles peuvent s'avérer intéressants pour inscrire des formations à l'intérieur de divers modèles de qualification.

L'étude a-t-elle dégagé des liens particuliers entre la FTQ et les caractéristiques suivantes : la taille de l'entreprise, le secteur d'activité économique, la forme d'organisation du travail, le profil individuel des travailleurs (l'âge, le sexe, l'origine, le profil professionnel, le statut d'emploi (syndiqué ou non)).

L'étude traite du lien existant entre le secteur d'activité d'une entreprise et le modèle de qualification utilisé (voir la section sur les résultats et conclusions de l'étude).

11. Commentaires

- Le texte fournit un cadre théorique positionnant divers modèles de qualification selon un critère de flexibilité des organisations.

- Le texte fournit donc une typologie des types de flexibilité recherchées ou possibles au sein d'une organisation. Ceci peut être intéressant pour une mise en contexte, une problématisation de la formation qualifiante et transférable.

Dubernet, A.-C. La formation professionnelle continue dans les très petites entreprises: du devoir à l'obligation. Travail Et Emploi. 1998(77):41-51.

3. Problématique

L'article concerne essentiellement la loi sur la formation continue de 1971, ainsi que son extension de 1991 portant sur les très petites entreprises (il s'agit probablement de lois françaises). En fait, la problématique de l'article cerne particulièrement les aspects et effets suivants de cette loi: la définition-même de la formation continue (et donc d'autres types de formation exclus de celle-ci) et sa perception par les divers groupes de travail étudiés (selon le mode de constitution et de régulation des professions), l'intensité de celle-ci selon les sources de légitimité des employeurs, les types d'obligations de participation ressentis selon les types d'employeurs et d'entreprises, ainsi que les effets discriminatoires de cette loi sur le recrutement de salariés.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

L'article présente, en fait, les résultats d'une étude menée en France, par le Céreq ainsi que 4 de ses centres associés, auprès 80 petites entreprises de divers secteurs d'activité (voir Méthodologie), dont le but central était d'appréhender sur le terrain les diverses représentations et pratiques de formation des petits employeurs, en comparaison avec la définition systématisée et légale de la formation continue. L'étude visait également à montrer la complexité du rapport entre travail et formation dans des entreprises peu consommatrices de 'formation continue' au sens légal du terme (de type artisanal).

'L'objectif de ce texte est de rendre compte des formes d'accrochage symbolique par lesquelles l'incitation contenue dans le dispositif de financement de la formation continue est susceptible de s'inscrire ou non chez des dirigeants d'entreprise a priori peu consommateurs de stages de formation.' (p. 41)

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

Condition liée à l'émergence de la loi de 1991 sur la formation continue (France):

- Diverses études et travaux qui font ressortir le même genre de phénomène: plus la taille de l'employeur est faible, moins celui-ci semble participer à la formation continue et plus les inégalités entre catégories de salariés sont fortes.

Définitions

Définition légale de la formation professionnelle continue (FPC)

La loi (1971) ne propose pas une définition générique de la 'formation continue', mais des actions pouvant être financées. Le législateur a adopté 2 méthodes:

- 1) Méthode 'positive' = énumération de la liste des actions concernées, à partir d'un mode d'identification simple qui est leur objectif et que l'on peut considérer comme les 'conditions de fond' d'éligibilité des actions.
- 2) Méthode 'négative' = 'conditions de forme' d'éligibilité, en instituant un principe de séparation entre les activités dites de travail et celles dites de formation continue: séparation des lieux, des personnes, des temps, des objets.

La FPC repose sur une double séparation: celle d'avec l'éducation (à l'extérieur de l'entreprise; exemple: formation initiale) et celle d'avec le travail (ou l'acte de travail VS acte formatif).

'Contre-définition' de la FPC

'... 'dépenser en formation ne signifie pas former ses salariés' ...'. (p. 43) (reprise des

propos de Verdier, E. 1990. 'L'efficacité de la formation continue dans les PME' dans *Sociologie du travail*, vol. 3, p. 295-320).

Définition de la formation apprentissage

'La formation apprentissage est un façonnage de l'individu, un modelage qui s'opère non à coup de règlements, mais par l'affectif...' (p. 46)

Définition sensuelle de la formation (activité formatrice)

'L'outil de la formation, ce peut être un corps, il est charnel, il est gestuel, il se voit, se regarde, s'entend, se touche. Si le savoir qui se dispense au cours des actions de formation continue décrites par la loi est plutôt de type 'propositionnel', celui qui est en œuvre dans de nombreuses petites entreprises est de type 'procédural' et relève du 'non-apprentissage' (Delbos et Jorion, 1984)'. (p. 46)

Facteurs sous-jacents à l'importance / rôle de la formation continue en entreprise

(Lié à son rôle en tant que mode d'inscription d'une référence continue à un système d'évaluation)

1) a) Valeurs intellectuelles, manuelles, sociales, affectives, etc. au sein du collectif de travail et valeurs fondatrices d'un groupe. On parle, entre autres, de *la formation initiale et de son rôle* en tant que mode de reconnaissance d'une valeur, à la fois sociale et professionnelle (intimement lié donc au rôle de la formation continue)

b) Les références relatives aux diplômes, à la scolarité initiale ou aux 'formations sur le tas' occupent des places diverses *selon le secteur et la qualification* (ces places nous renseignent sur la valeur de référence qui agit au moment de la constitution d'un collectif de travail).

La formation continue s'inscrivant précisément là où la notion de formation prend du sens, on se rend compte que le *système de formation initiale et ses rapports avec les groupes professionnels* structurent durablement les représentations des membres d'une même branche d'activité.

(Voir exemples dans Résumé)

2) *Le sens de la formation*: 2 finalités possibles : le travail (le salarié) ou l'apprentissage en soi (discours de l'intellectuel). Par ailleurs, on parle également de 'sens' de la formation dans le sens que l'activité de formation engage tous les sens du corps, et qu'on se retrouve donc dans un univers 'informel' de formation à ce niveau (univers ordonné mais non réglementé).

Plusieurs représentations de l'acte formatif: inscrit dans l'activité quotidienne, condition d'accès à une 'vie' professionnelle, posture initiatique dont dépend l'intégration d'un futur salariée. On se rend donc compte que la définition légale des 'actions de FPC' rompt avec la continuité du couple travail formation qui est au centre des échanges symboliques dans l'entreprise.

Facteur sous-jacent à la formation: sources de légitimité du chef d'entreprise

(Arguments défavorables à la FPC, en lien avec la légitimité du chef par rapport à ses subordonnés)

1) *Refus d'une évaluation professionnelle*: cette évaluation est informelle et constante, et elle contribue à réaffirmer au quotidien la position du patron. En participant à des stages à l'externe, le patron accepte de soumettre les principes de fonctionnement de l'entreprise au jugement d'autrui, au nom d'une légitimité de type scolaire qui remet en cause celle du chef.

2) *Contrôle de la répartition des rôles*: on parle ici d'inadaptation des pédagogies à une organisation du travail reposant sur la polyvalence de chacun. Cette organisation permet d'affirmer la place d'ordonnateur du dirigeant, une place qui ne peut pas se standardiser.

3) *Crainte du départ des salariés*: Si on paie une formation à un salarié, non seulement cela peut lui donner envie de partir, mais si il part, cela va servir à un autre patron. On reconnaît, derrière cet argument, une crainte d'abandon, en fait.

Ces arguments font ressortir, en fait, la fragilisation de la position du chef d'entreprise lorsqu'il s'agit de confier un de ses salariés à une tierce personne sur laquelle il n'a aucun pouvoir.

Autre facteur sous-jacent à la formation /Sous-jacent aux sources de légitimité du chef
- Structure de l'autorité dans l'entreprise, à travers d'un tiers détenant le pouvoir. Exemple: des sociétés rattachées à des maisons-mères (franchises) le 'paternalisme' du petit patron ne résiste pas à un 'matriarcat' qui détient les pleins pouvoirs. C'est alors la structure dominante qui fonde l'autorité du dirigeant, et donc l'accès à la formation ne remet plus en cause la légitimité du patron.

Conditions contingentes formation (FPC)

Effets de la loi sur la formation continue: cette loi fait du 'devoir de participation' (au financement) une obligation qui touche l'ensemble des employeurs du secteur privé.

1) Obligation par la contrainte

Cette contrainte s'exprime de manière différente, en référence à des liens de dépendance +/- formalisés.

a) On parle de nécessité de formation inhérente au métier lui-même: secteur créatifs dans lesquels la formation est inscrite au quotidien dans l'ensemble des actes de valorisation du travail

b) Performance des employés nécessaire sur les nouveaux équipements formation fournie par les fournisseurs d'équipements.

c) Sessions régulières de formation imposées aux petites entreprises (dirigeants et employés) dépendantes de structures plus importantes au-delà du contrat commercial, il y a donc un contrat d'échange de savoir-faire (= techniques qui ont un rapport indirect avec le métier, d'habitude).

2) et 3) Devoir et dette

a) Type d'obligation rencontrée souvent des métiers traditionnels et artisanaux, où l'on retrouve la notion de devoir, au sens particulier de la dette = transmettre ce que l'on nous a transmis, contribuer à la perpétuation des gestes. En général, les employeurs sont d'autant plus sensibles à ce rôle de transmission lorsqu'ils y ont eux-mêmes acquis une identité de métier de la même façon (réf.: Zarca, 1988, cité en p.48)

Dette morale, au sens où il s'agit d'un système idéologique sur lequel repose la valeur symbolique de l'acte de travail.

b) La loi de 1991, en situant l'obligation au niveau d'une contribution financière, propose donc une modification de la nature des échanges symboliques qui structurent toutes formes d'enseignement et d'apprentissage = Dette financière

Il faut donc, en matière de formation, payer une dette: concrétisée par une dépense d'argent et/ou de temps; l'essentiel réside dans l'idée que l'on ne peut donner que si l'on a conscience d'avoir reçu et que ce mouvement-là est 'normal'.

Pour que la règle produise de la norme, ce qui est l'objet de l'incitation, il faut déplacer le sens de la dette, des salariés vers les financeurs; en fin de compte, le 'bénéficiaire' reste le même, mais le 'bénéfice' n'est pas de même nature. (Réf.: p. 49)

* Distinction à faire ici: entre le 'sentiment d'obligation' au sens où Durkheim l'utilise, qui

relève de la 'morale professionnelle' et qui est totalement intériorisé, et 'l'obligation légale' qui s'impose de l'extérieur en tant que force coercitive. (p. 49)

Effets de la loi sur la formation continue = Discrimination en matière de recrutement & de formation

Lorsque la formation devient une question légale (VS morale, ce qu'elle était auparavant), on se trouve devant une impasse qui se manifeste sur le terrain lorsque l'on compare, par exemple, les petites entreprises indépendantes à celles franchisées, d'un même secteur d'activité.

Le sens de la dette guide l'employeur dans ses choix d'embauche et de formation.

Types de formation ne rentrant pas dans la définition légale de la FPC

- Formation par émulation, où celle-ci peut difficilement être remise à un même tiers pour l'ensemble des professionnels (lié à l'apprentissage de gestes créatifs).
- Formation par des fournisseurs (essentiellement apprentissage de gestes reproductifs)
- Formation impliquant 1) des apprentissages de la reproduction du geste = apprendre le standard et savoir le dupliquer formation d'ordre _ 'métonymique' 2) apprentissage de gestes créatifs formation d'ordre 'métaphorique'.

6. Méthodologie

Objectif général de l'étude est de mieux connaître les conditions dans lesquelles la loi de 1991 a été reçue et s'est appliquée sur le terrain.

Objectif de la 1^{ère} exploitation des entretiens: rendre compte des spécificités propres à chaque secteur d'activité étudié, mais aussi de noter des points de convergences et de divergences qui s'observaient au-delà des frontières établies par les critères de branche professionnelle et de taille des entreprises.

Organisme: le Céreq, avec la collaboration de 4 de ses centres associés: le LEST (Aix-en-Provence), le CER-ESC (Clermont-Ferrand), le CRPEE (Montpellier) et le laboratoire 'Droit et changement social' (Nantes).

Population à l'étude

- *Méthode d'échantillonnage:* regroupement par zones géographiques, ce qui a permis d'homogénéiser les déterminants socio-économiques locaux des secteurs étudiés. Aussi, on mentionne que l'étude a été effectuée dans le souci de permettre des comparaisons entre des secteurs d'activité présentant des combinaisons productives contrastées. L'échantillon n'est donc pas représentatif au sens statistique du terme, mais il est significatif de la diversité des entreprises françaises de moins de 10 salariés, à l'exception du secteur agricole (trop spécifique pour entrer dans le cadre de cette étude).

- *Échantillon (n):* 80 entreprises.

- *Description de la population:* entreprises de construction ou de réparation et sociétés de services, métiers artisanaux et professions libérales, branches très structurées et activités peu réglementées, etc. On mentionne également les entreprises de l'agro-alimentaire et de la réparation automobile (PACA); du petit commerce de détail et de l'hôtellerie - restauration (Auvergne); des métiers d'art et d'expertises comptable (Languedoc-Roussillon); du BTP et de _ 'petits services' de proximité tels la coiffure, le toilettage canin et la photographie (Pays de la Loire).

Nature des données: qualitatives.

Instruments de collecte des données: entretiens; analyses de documents qui visaient à confronter les logiques des employeurs avec les prescriptions légales. Les entretiens ont parfois été couplés avec les conjoints et/ou des salariés, ainsi que 8 OPCA (non défini) et centres de formation.

Méthode de collecte des données: grille d'entretien (relativement souple), qui visait à ne pas limiter d'emblée les propos des interlocuteurs à 'la loi de 1991', mais au contraire, à leurs laisser la possibilité de faire part aux interviewers leurs propres définitions et pratiques de 'la formation'.

7. Résumé des différentes parties du texte

À propos de la définition légale de la FPC (voir Cadre conceptuel):

Désavantages de cette définition:

- 1) Elle exclut un grand nombre d'actions situées entre la formation et l'information;
- 2) Elle introduit l'idée d'évaluation et de programmation, qui dans le cas de références internes à l'entreprise doivent quand même être formalisées, de manière autonome.

Autres effets (interprétatif: Désavantages):

- 1) Le texte (de loi) classe, il différencie certaines actions d'autres, il donne un ordre et il hiérarchise les actions, donc il différencie la FPC de la _'formation sur le tas' (non ordonnée) ou de la _'formation informelle'. Donc la définition exclut d'autres types de formation.
- 2) La définition, de par les données quantitatives utilisées pour identifier et mesurer la FPC donnée en entreprise, masque une réalité beaucoup plus complexe sur le terrain. En effet, afin de différencier la formation permanente donnée à l'extérieur de l'entreprise à celle donnée par l'entreprise en son sein, on a donc dû construire un outil permettant d'opérer des comptages réguliers de la _'formation professionnelle continue financée par les entreprises' dépenses afférentes à des actions, selon la définition légale fournie (= seul outil statistique permettant de mesurer l'impact de cette loi).

Il existe un écart important entre la réalité des pratiques de formation et la signification des données recensées par les déclarations fiscales. Par ailleurs, toute production de données statistiques engendre *de facto* un discours mythique fondé sur _'l'illusion expérimentaliste' (réf.: Passeron, 1991, p. 116). Exemple de production de vérité (Legendre, 1983) supportée par l'exploitation de données statistiques construite autour de la définition légale de la FPC

Exemples de représentations de la formation continue

1) Experts-comptables

Ils puisent les sources de leur légitimité dans le système de certifications importance de la possession d'un diplôme qui fonde, parce qu'il les sépare des _'autres', le collectif (VS le savoir ou le savoir-faire). La formation continue vient donc s'inscrire comme un rituel réactivant l'origine du collectif.

2) Toiletteurs canins

Il n'existe ni diplôme ni formation initiale. Pour apprendre les notions de base, il faut s'adresser à des organismes privés; ces entreprises ne bénéficient pas d'actions de formation, puisque la question qu'elles posent c'est celle de leur reconnaissance _'initiale'. Une loi sur la formation continue remet donc nécessairement en cause des valeurs fondamentales dans chaque entreprise, et il est essentiel de rechercher, auprès des groupes destinataires de cette loi, à quoi ceux-ci réfèrent leur existence et si l'énoncé légal est signifiant au regard de ses références fondatrices.

8. Résultats de l'étude

- La représentation légale des 'actions de formation' contribue à une moralisation nouvelle de l'organisation du travail au sein des petites entreprises, qui ne concerne pas seulement la formation continue, mais l'ensemble des rapports salariaux. (p. 50)
- On remarque la pluralité sémantique de la notion de formation; par ailleurs, on retrouve des formations qui présentent un caractère différent de discontinuité de temps, de lieu, d'objet, de personnes; enfin, on constate aussi une distorsion de signification quant à la notion de formation continue.
- À travers l'incitation par la loi, on doit se demander quelle est la nature de l'échange; le sens de la formation est à rechercher dans le type d'échange auquel elle donne lieu: échange de dettes / de savoirs / de valeurs.
- On est en présence d'émergence d'une 'offre de formation', qui fait de la formation continue un objet de consommation.
- Malgré les arguments initiaux de la loi de 1971 et de 1991 (accès à la formation continue d'un plus grand nombre de salariés), l'ensemble des formes de normalisation du travail conduisent à des discriminations fortes à l'entrée dans l'emploi (recrutement) et à une distension du lien salarial (précarisation des contrats de travail).
- La loi de 1991 en particulier s'inscrit dans un mouvement général de normalisation des relations économiques et de contrôle de plus en plus important des grandes entreprises sur les petites entreprises.
- Enfin, on remarque également qu'un des effets majeurs de la production légale d'une définition des actions de formation continue se manifeste à travers le processus de 'sacralisation' dont elles sont le siège. On mentionne à ce sujet: '...la 'formation continue' agit comme un 'mot de passe', elle s'introduit au sein d'une référence fondatrice qui est celle d'un collectif de travail. C'est de cette manière que l'on peut dire que la loi de 1971 a une force normative qui tient à la nature de son objet de référence: l'obligation de participation.'. (p. 50)

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

En termes de limites de l'étude, on peut remarquer les aspects suivants: l'étude se concentre uniquement sur les très petites entreprises (aspect positif lorsque celles-ci sont manquantes d'autres études, mais limitatif également); on ne fait aucunement référence aux compétences/qualifications ou à la mobilité, donc les arguments liés à ces aspects semblent plutôt restreints.

Par contre, on est en plein dans le vif du thème du projet de recherche: la formation continue en entreprise. On retrouve d'autres types d'arguments tout à fait valables pour justifier la formation; par contre, le lien entre les types de formation mentionnés dans cet article et la FQT n'est pas direct.

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité?

Voir Résumé des différentes parties.

Mentionner les indicateurs permettant d'évaluer la FQT et/ou la notion de qualification et/ou la notion de transférabilité.

On ne mentionne aucun critère spécifique; on indique simplement que la FPC est un moyen de contrôle et d'évaluation dans le cas de sociétés ayant des filiales / entreprises franchisées, etc.

g. Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou

transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge).

FPC / Formation Enjeux (Interprétatif)

i), ii) et iii) Discrimination (recrutement/sélection) en lien avec la formation, selon le type d'entreprise; voir tableau en i. (Impact social, individuel et organisationnel).

ii) et iii) Types de formation exclus de la définition légale de la FPC (voir b. et désavantages en i.); frustration (donc impact individuel) qui en découle chez les employeurs qui doivent payer pour de la FPC au sens légal du terme, mais qui donnent déjà d'autres types de formation non reconnues légalement.

ii) -Impact de la loi & de la définition de la FPC au niveau de la GRH en entreprise (nouveaux critères de recrutement/sélection/évaluation, etc.; organisation de sessions de formation, etc.)

Écart important entre la réalité des pratiques de formation et la signification des données recensées par les déclarations fiscales, pluralité sémantique de la notion de FPC, découlant entre autres des diverses interprétations de la FPC dans les divers secteurs d'activité
difficulté d'application de la loi de 1991.

Indiquer les avantages et les coûts associés à la FQT pour une entreprise (inclure les notions de qualification et de transférabilité.

Discrimination en matière de recrutement & de formation. Lorsque la formation devient une question légale (VS morale, ce qu'elle était auparavant), on se trouve devant une impasse qui se manifeste sur le terrain, par exemple, dans les petites entreprises indépendantes à celles franchisées, d'un même secteur d'activité.

11. Commentaires

Un excellent article pour saisir les conditions et raisons sous-jacentes derrière les réticences des employeurs de petites entreprises pour fournir de la formation (contre-arguments, donc); en fait, un article de nature compréhensive, pour nous aider à mieux comprendre et analyser les effets de la loi sur le formation continue de 1971 et de 1991, en France. Par contre, un article très conceptuel, voire du domaine de l'abstrait par moments, donc parfois difficile à saisir au niveau des différentes nuances mentionnées, mais très utile lorsqu'il s'agit de le citer et d'argumenter sur des idées (presque toutes les affirmations sont soutenues par des références à des théories ou études d'auteurs). Par ailleurs, tout à fait pertinent avec le projet: en fait, il illustre et explique la même problématique que dans le cas de la FQT au Québec, mais au niveau de la FPC en France, donc un rapprochement évident et fort intéressant à faire à ce niveau-là.

Echiejile, I. **Qualifications training: devising a strategic corporation policy. *Industrial and Commercial Training*. 1993; 25(4):10 p.**

3. *Problématique*

4. *Objectifs du texte ou de l'étude*

5. *Cadre conceptuel et modèle théorique*

Champ d'études concerné: administration de la formation ; approche inspirée des théories du capital humain.

6. *Méthodologie*

7. *Résumé des différentes parties du texte*

Définition : «Qualifications training» est un type de formation fournie ou permise par les employeurs pour que les employés puissent obtenir une formation académique ou des qualifications professionnelles. Le certificat (*award*) d'une qualification formelle (« formal qualification») à la fin de la formation est le facteur clé qui la distingue des autres formes de qualifications (1). Les employés qui complètent un cours (*qualification course*) bénéficient de la formation de la façon suivante: sentiment d'accomplissement, capacité d'anticiper une promotion, une progression de carrière ou un changement d'emploi, de mobilité comme résultat de la transférabilité de la qualification obtenue (1).

Tous les employés ne réclament pas de la formation. Mais la formation suivie une fois qu'ils ont commencé leur emploi («post-entry qualifications training») est populaire ; c'est une façon pour eux d'augmenter leur employabilité, pour assurer le maintien dans l'emploi et par désir de garantir la sécurité relative à leur employabilité (2), ce qui participe à augmenter la tendance à valoriser les qualifications formelle, académique et professionnelle (2). Souvent ils réclament une formation qu'ils ne possédaient pas.

Les employeurs sont réfractaires à la formation qualifiante («qualifications training») car ils pensent qu'elle augmente la mobilité externe des employés. D'ailleurs, l'examen des politiques de formation des organisations montre la tendance à favoriser des cours de formation internes et séminaires plutôt que le financement d'activités qualifiantes («qualifications courses») des établissements d'enseignement (2).

Les employeurs considèrent aussi que la formation qualifiante («qualifications training») n'est pas suffisamment collée à leurs besoins spécifiques. Les cours offerts par les écoles sont «généralistes», centrés sur les objectifs nationaux ou internationaux et non pas sur les besoins spécifiques des employés (2). C'est pour cela que certaines firmes achètent de la formation sur mesure (cours «tailored to their own needs»), dont certains donnent lieu à une certification montrant que l'employé a suivi un cours maison. Généralement, il ne s'agit pas de diplôme, d'un «degree» ou qu'une qualification professionnelle comprenant des cours généraux comme dans les institutions publiques. Ceci explique que des employés préfèrent s'inscrire à des cours plus généraux et demandent un support à leurs employeurs (2).

Prendre une décision relative aux demandes des employés n'est pas une chose facile, d'autant que souvent la formation qualifiante (qualifications training») ne correspond pas beaucoup aux besoins des emplois exercés par les personnes.

La formation est une forme d'investissement dans le capital humain et on souhaite un retour sur l'investissement. L'auteur rappelle que le gouvernement a reculé dans son idée de passer une loi qui autorisait de charger («surcharge») les employés qui quittaient leurs emplois après avoir reçu une formation. Malgré ce recul, des employeurs auraient souhaité l'application de ce principe pour la formation qualifiante. D'autres souhaitent le remboursement des frais lors d'un abandon de cours. L'auteur est d'avis que le principe de l'obligation de la rétention suite au soutien d'une formation par l'entreprise peut être problématique sur le plan opérationnel, surtout si l'on pense à la mobilité d'un employé entre deux unités d'une même organisation (3).

Une alternative plus stratégique consiste à se doter d'une politique qui encourage l'engagement dans des formations qui sont bien liées aux besoins de l'organisation. Parmi les moyens encouragés, l'A propose le coaching et l'assistance des pairs (rien ici sur la transférabilité définie par notre recherche) (3).

Cet article se propose donc d'offrir un cadre de référence pour l'aide à la décision de demande de formation qualifiante. Cette politique comprend trois aspects:

a) Prioriser toutes les demandes de formation qualifiante selon leur degré de priorité (moins prioritaire, moyennement, très). Une demande très prioritaire est celle qui pleinement correspondante avec les besoins corporatifs. Ce genre de cours est généralement de courtes durées. Il est bon que ces cours permettent d'acquérir des qualifications formelles (3). Ces cours peuvent aussi être utiles pour des besoins futurs de l'ensemble de l'organisation mais utiles aussi pour des aires spécifiques d'activités dans l'entreprise. Une demande peu prioritaire est celle qui est loin des besoins de l'organisation, qui n'est pas directement reliés au travail de l'employé, qui concerne des employés qui anticipent un changement de carrière ou qui souhaitent leur développement personnel (3).

b) Support des employés pour la formation. le principe général est le suivant: le degré de support en argent et en temps est donné selon le degré de priorité de la demande (3).

c) D'autres critères d'évaluation de la demande (dix) sont exposés. Je ne les nomme pas car non-pertinents pour la recherche sauf un (le no 8): l'ancienneté et la loyauté de l'employé à l'organisation doit-être examinée. Les organisations ont tendance à privilégier la formation aux employés les plus anciens, croyant qu'ils resteront. (...) (4).

Conclusion (5)

La formation est une forme d'investissement et les employeurs devraient adopter une approche stratégique pour assurer leur retour sur l'investissement. À l'évidence, au moment du recrutement, les employeurs n'exigent pas les qualifications professionnelles et académiques et les employés les recherchent par la suite. Si les employeurs voyaient à ce que toutes les exigences soient remplies et que les personnes aient les qualifications requises pour faire le travail lors de l'embauche: ils ne feraient pas autant de demandes de formation qualifiante.

Une politique de formation interne doit assurer que les autorisations de formation correspondent aux besoins et exigences des entreprises et seulement si les intérêts des employés sont compatibles aux objectifs de l'organisation.

Plusieurs entreprises sont favorables aux programmes NVQ (National validation qualification) et voient ceci comme une alternatives intéressantes aux cours de formation

général («more general qualifications courses»). Ceci est effectivement avantageux car les entreprises peuvent organiser des formations liées aux activités de travail, et aussi parce qu'elles sont très «focusés» sur le travail quotidien de l'employé. Comme les employeurs l'apprécient de plus en plus, les employés auront plus de difficultés à recevoir du support pour une formation générale de la part de leur employeur (enjeu) (5)..

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT? De la notion de qualification? De la notion de transférabilité?

«Qualifications training» (voir Résumé des différentes parties)

La FQ décrite ici est associée à l'idée de la transférabilité, vue sous l'angle d'une mobilité pouvant être désirée par les employés qui peuvent grâce à la FQ d'anticiper une promotion, une progression de carrière ou un changement d'emploi. Je comprends que la mobilité est considérée ici comme un but potentiel de la FQ

Indiquer s'il y a un modèle de la FQT et/ou de la notion de qualification et/ou transférabilité.

Non. Mais un modèle de cadre de référence pour l'aide à la décision de demande de formation qualifiante est présenté. Cette politique comprend trois aspects, dont la priorisation aux demandes de formation qualifiante et le support des employés.

Indiquer l'approche sous-jacente à la notion de transférabilité, s'il y a lieu (perspective).

La transférabilité est associée à la mobilité inter-entreprise. Elle est désirée par les employés. Les employeurs la craignent et ne devraient pas la supporter si elle n'est pas liée aux priorités établies à leur politique de formation.

L'approche de la FQ est basée sur la prémisse qu'elle est très générale et que ce n'est pas à l'entreprise d'investir dans ce genre de formation mais à l'employé. Il est suggéré aux entreprises d'embaucher des employés qui ont déjà cette formation qualifiante de base.

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT et ou à la notion de qualification et/ou transférabilité.

- Défavorables à la FQ: les employeurs la considèrent inadaptées à leurs besoins spécifiques.
- Favorable à la FQT: le désir de mobilité des employés favorise leur désir de participer à des FQT.

Mentionner les indicateurs permettant d'identifier une FQT et/ou la notion de qualification et/ou la notion de transférabilité.

Formation issue d'institution publique, générale, certifiante.

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge). Méso

Le support d'un employeur dans la FQ d'un employé ne permet pas nécessairement un

retour sur l'investissement, surtout si cette formation n'est pas lié aux besoins de l'entreprise et si l'employé quitte l'emploi. La correspondance des besoins des employés et des entreprises est un enjeu majeur.

Micro

Si le modèle des NVQ (National validation qualification) est apprécié des entreprises et utilisés par eux, les individus auront encore plus de difficultés à obtenir le support de leur employeur pour des participation à des formations qualifiantes.

Autres éléments pertinents pour la recherche.

L'auteur rappelle que le gouvernement a reculé dans son idée de passer une loi qui autorisait de charger («surcharge») les employés qui quittaient leurs emplois après avoir reçu une formation. Malgré ce recul, des employeurs aurait souhaité l'application de ce principe pour la formation qualifiante. D'autres souhaitent le remboursement des frais lors d'un abandon de cours. L'auteur est d'avis que le principe de l'obligation de la rétention suite au soutien d'une formation par l'entreprise peut être problématique sur le plan opérationnel, surtout si l'on pense à la mobilité d'un employé entre deux unités d'une même organisation (3).

11. Commentaires

Elias, P. Job-Related Training, Trade Union Membership, and Labour Mobility : A Longitudinal Study. Oxford Economic Papers. 1994; 46(4):563-578.

3. Problématique

Cet article explore davantage la relation théorique entre la formation fournie par l'employeur et la mobilité des travailleurs. Des facteurs personnels (age, genre, provenance sociale), les taux de roulement dans les entreprises ainsi que l'appartenance à un syndicat sont tenus en compte afin d'étudier la mobilité externe des travailleurs.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Cet article une étude quantitative et longitudinale sur l'interaction de divers facteurs sur la mobilité externe des travailleurs.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

L'article vise à décrire les différents facteurs, tant organisationnels, qu'individuels et environnementaux qui ont une influence sur la mobilité externe des travailleurs. La mobilité externe est décrite comme la terminaison d'un emploi avec un employeur suivi par le changement d'employeur ou du statut de sans emploi. Afin de discriminer entre les différents facteurs, les auteurs utilisent un modèle mathématique basé sur l'analyse de la variance multivariée qui permet de classer les facteurs en termes de leur forces respectives sur la variance de la variable dépendante (la mobilité externe).

6. Méthodologie

L'article présente les résultats d'une recherche effectuée sur une base de données particulière en Grande Bretagne. Cette base de données combine des informations longitudinales sur les taux de roulement dans les entreprises avec des données, recueillies auprès de travailleurs, portant sur la formation en entreprise pour chaque emploi et l'historique de leur appartenance à un syndicat.

Des informations sur l'historique de travail ont été recueillies dans le cadre d'une initiative sur le changement social et la vie économique dans les années 1986-90. Cette cueillette a été menée dans six localités au Royaume-Uni. Dans chacune des localités un échantillon aléatoire de 1000 personnes âgées de 20 à 60 ont été interrogées. Les informations recueillies portent sur tous les emplois détenus depuis la fin de la formation initiale. Un bassin de données sur 100,000 années personnes a été obtenu, décrivant 6000 sujets. Pour chaque emploi détenu, les sujets devaient donner des informations sur le statut d'employé, les heures travaillées, le poste, l'industrie, la taille de l'entreprise ainsi qu'une variété de descripteurs décrivant la nature du poste. Des données ont été recueillies aussi sur la fin d'emploi. La fin d'emploi est définie comme une transition d'un employeur à un autre, ou la transition au chômage.

Une analyse de la variance multivariée a été réalisée afin de déterminer lequel des facteurs avaient un plus grand effet sur la mobilité.

7. Résumé des différentes parties du texte

8. Résultats de l'étude

Les résultats présentés dans cet article proviennent d'une région (Rochdale) donc de 1000 sujets environ. C'est la seule localité où des données sur l'historique d'emploi et sur l'historique de la formation étaient disponibles.

- Le premier résultat est l'effet significatif de l'âge dans la probabilité de la fin d'emploi. Pour les jeunes femmes, cette probabilité est plus élevée que pour les jeunes hommes.
- la mobilité externe diminue avec l'âge, et l'effet de cette diminution disparaît après l'âge de 30 ans.
- L'influence de la permanence en emploi sur la mobilité semble être significative, mais lorsqu'on tient compte de l'hétérogénéité inter sujets résiduelle, l'effet est mitigé. La permanence en emploi réduit la mobilité, mais il y a d'autres facteurs (âge et sexe entre autres) qui rentrent en ligne de compte et qui viennent complexifier cette relation.
- La mobilité (en raison de fin d'emploi) est moindre pour les personnes occupant des postes techniques, de direction ou professionnels.
- Les effets du secteur sur la mobilité sont faibles et la taille de l'entreprise n'a pas d'effet.
- La formation a un effet négatif sur la probabilité de perdre son emploi après avoir contrôlé pour l'effet de la syndicalisation.
- Le travail à temps-partiel est corrélé de façon significative avec une mobilité accrue.
- Concernant la relation entre l'âge et la permanence en emploi, l'effet de l'âge sur la mobilité est significatif pour les hommes et pour les femmes. La permanence en emploi est plus probable pour les hommes plus âgés que pour les jeunes et les femmes.
- Le lien entre l'appartenance à un syndicat et des taux moins élevés de roulement sont confirmés.
- Les résultats concernant l'effet de la formation en entreprise sur le taux de roulement ne sont pas concluants. Ceci appuie la thèse longuement tenue par les gestionnaires que les personnes formées aux frais de l'entreprise ne sont pas plus portées à rester dans cette entreprise.

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

En premier lieu, il apparaît que les travailleurs plus âgés démontrent moins de mobilité que les travailleurs plus jeunes. Cette relation peut sembler directe et même banale, mais il n'est pas possible de statuer sur une causalité entre l'âge et la mobilité sans tenir compte d'autres facteurs. Les auteurs mentionnent des facteurs en lien avec la personnalité. Il y a certaines personnes qui aiment la stabilité et d'autres qui l'apprécient moins.

Par ailleurs, les auteurs proposent la permanence en emploi (job tenure) comme un facteur ayant un effet sur la mobilité. La permanence en emploi est associée à l'acquisition de connaissances et habiletés propres à une entreprise ce qui réduirait la propension de changer d'emploi.

Puisqu'il tient compte de facteurs d'hétérogénéité inter sujets, le modèle théorique employé dans cette recherche permet d'étudier les effets de l'âge et de la permanence sur la mobilité. Cette approche a permis de dégager que la permanence en emploi avait une influence plus grande sur la mobilité que l'âge.

Les liens entre la formation en emploi et la mobilité restent flous.

Les résultats de la présente recherche confirment ce que des données provenant des États-Unis montraient, notamment que la mobilité est moins importante pour les travailleurs syndiqués.

Le lien entre la mobilité et le statut d'emploi ont aussi été tenus en compte. D'abord le statut de travailleur autonome est associé avec une mobilité moindre. Par ailleurs les travailleurs à temps partiel ont une mobilité accrue comparé avec les travailleurs détenant un poste à temps plein.

10. Liens avec la recherche

Le texte propose une définition de la mobilité : les transitions qui impliquent un changement d'employeur.

Dans le cadre de cette étude, le terme "fin d'emploi" est utilisé pour indiquer la mobilité.

L'étude a exploré des liens particuliers entre la mobilité (fin d'emploi) et les caractéristiques suivantes : la taille de l'entreprise, le secteur d'activité économique, le profil individuel des travailleurs (l'âge, le sexe, l'origine, le profil professionnel, le statut d'emploi et l'appartenance à une organisation syndicale).

11. Commentaires

C'est le deuxième texte recensé provenant du Oxford Economic Papers. Il s'agit de textes très techniques, structurés de façon difficile à comprendre et écrits dans un langage imprécis. Il y a un manque d'effort de contextualisation du texte, pour étayer davantage les concepts, les buts poursuivis et les résultats obtenus. Ceci rend la lecture et l'analyse de ce texte par une personne non initiée au domaine de l'économie de la formation très ardue.

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

3. Problématique

4. Objectifs du texte ou de l'étude

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

6. Méthodologie

7. Résumé des différentes parties du texte

La plupart des définitions de l'organisation apprenante réfèrent à l'importance d'acquérir, d'améliorer et transférer les connaissances, faciliter l'apprentissage individuel et collectif et intégrer et modifier les comportements et pratiques de l'organisation suite aux apprentissages (Appelbaum et Reichart, 1998, Leitch, Harrison, Burgoyne et Blantern, 1996).

Modèle d'organisation apprenante de Watkins et Marsick: Selon ces chercheurs, l'organisation apprenante apprend continuellement et se transforme. L'apprentissage est alors un processus stratégique continu à la fois intégré et parallèle au travail. Ces mêmes chercheurs identifient 7 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 diffusion 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

Les chercheurs ont d'ailleurs développé un instrument qui vise à mesurer l'organisation sur ces 7 critères. Il s'agit du «DLOQ learning organization assessment tool».

8. Résultats de l'étude

Les résultats de l'étude montrent une corrélation positive entre la performance financière de l'entreprise et la présence des 7 critères du modèle de Watkins et Marsick. Ainsi, l'organisation apprenante est associée à une performance financière plus grande que les organisations ne prenant pas de telles mesures (7 actions et/ou critères).

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

10. Liens avec la recherche

11. Commentaires

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

3. Problématique

Divers travaux de recherche ont donné lieu à une théorie de l'apprentissage organisationnel. Par contre, il y a des différences marquées dans le rythme d'apprentissage organisationnel entre différentes organisations qui demeurent sans explication. Par ailleurs, les facteurs qui peuvent influencer l'apprentissage organisationnel n'ont pas été confirmés empiriquement. Afin de relier l'apprentissage organisationnel aux indicateurs de productivité, un modèle basé sur la courbe d'apprentissage conventionnel est proposé.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Illustrer comment un modèle de courbe d'apprentissage conventionnel peut être généralisé afin d'explorer des explications possibles pour l'apprentissage organisationnel.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

Les explications possibles pour l'apprentissage organisationnel ont été catégorisés par Yelle (1979) entre l'apprentissage des travailleurs et l'apprentissage organisationnel. Donc, l'apprentissage organisationnel se définit par tout apprentissage qui ne relève pas d'un seul individu.

Cette étude fait l'analyse de trois aspects de l'apprentissage organisationnel : la transmission des connaissances lorsqu'une entreprise ajoute un quart de travail (passant d'un quart par jour à deux quarts), le transfert entre les quarts de travail une fois que le deuxième quart est en opération et 3), le transfert dans le temps ou la persistance des connaissances.

Les auteurs émettent l'hypothèse que les connaissances qui doivent être transférées d'un quart à un autre ne sont pas toutes implicites dans la technologie. Il y a d'autres connaissances (tacites) qui se transfèrent mal.

L'article propose un modèle mathématique basé sur la courbe d'apprentissage pour mesurer l'apprentissage organisationnel. L'équation décrivant la courbe d'apprentissage s'écrit comme suit :

$$l/q = CQ$$

où l = les heures travaillées, q = la production d'une journée, Q = la production cumulée, C et sont des constantes. Plus le est grand, le plus rapidement que la productivité augmente en fonction de l'apprentissage.

Cette équation laisse voir que l'apprentissage organisationnel est mesuré en fonction du ratio entre la production quotidienne et la production cumulative.

6. Méthodologie

Les données utilisées dans cette étude proviennent d'une usine appartenant à un manufacturier d'automobiles majeur nord américain. L'usine est syndiquée et a commencé à produire en 1980 avec un quart de travail. Un deuxième quart de travail a été ajouté plusieurs mois après le début de la production. Quelques travailleurs du premier quart ont été transférés au deuxième quart, sinon la grande majorité des nouveaux membres du deuxième quart étaient des travailleurs sans expérience. Les données ont été recueillies pendant 19 semaines d'opération avec un quart de travail, et 80 semaines de travail avec deux quarts de travail.

Les dimensions retenues pour cette analyse sont les heures de travail pour chaque véhicule et le cumulatif des véhicules produits. Les données décrivent la courbe d'apprentissage, indiquant comment les coûts de production des véhicules diminuent avec le temps et en fonction de l'ajout du deuxième quart de travail.

Une estimation du modèle de la courbe d'apprentissage conventionnel permet d'observer l'effet de l'apprentissage organisationnel sur la production.

7. Résumé des différentes parties du texte

8. Résultats de l'étude

Les résultats renvoient un portrait intéressant du transfert des connaissances à l'intérieur d'une usine. Au moment où le deuxième quart de travail a été introduit, un transfert important mais moins que complet a eu lieu. Ces résultats confirment l'hypothèse que les connaissances ne sont pas toutes implicites dans la technologie (l'instrumentation, la programmation, l'aménagement de la ligne de production, etc.). Il y a des connaissances qui se transfèrent mal. Si les connaissances étaient toutes contenues dans la technologie, le transfert de connaissances entre quarts de travail serait complet parce que les deux quarts utilisent les mêmes appareils, la même technologie.

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

10. Liens avec la recherche

Indiquer si, oui ou non, il y a une définition de la FQT.

Les auteurs ne traitent pas la question de formation en tant que tel. Ils mesurent de façon empirique les résultats de l'apprentissage sans prendre en considération les moyens que cet apprentissage a été réalisé.

Mentionner les indicateurs permettant d'évaluer une FQT

L'article propose un moyen de mesurer la transférabilité. Les auteurs proposent le modèle de la courbe d'apprentissage permettant d'observer des changements au niveau du ratio productivité quotidienne / production cumulative et induire qu'il y a un transfert de connaissances entre les quarts de travail. Le transfert se produit lorsque la productivité avec le deuxième quart est égale à la productivité avec un seul quart de travail.

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT.

Les auteurs mentionnent des facteurs qui sont favorables à l'apprentissage organisationnel tels que : efficacité accrue des individus, incluant les travailleurs, la direction et autres professionnels; haut niveau de standardisation des procédures ; améliorations dans la planification des horaires ; améliorations dans l'acheminement des matériaux sur la ligne de production, améliorations dans la conception du produit; améliorations dans l'outillage, l'aménagement, les matériaux et les équipements ; une meilleure coordination ; la division de la main-d'œuvre ; du leadership ; et l'apprentissage réalisé à l'extérieur.

11. Commentaires

Bonne écriture, claire et concise. Le contenu est intéressant, surtout la démonstration mathématique de l'applicabilité de la courbe d'apprentissage. Des connaissances de base en mathématiques sont nécessaires pour comprendre entièrement les arguments proposés. L'approche pour mesurer l'apprentissage dans l'entreprise semble trop simple. Tout d'abord

elle s'appuie fortement sur l'avènement d'une situation particulière : l'ajout d'un quart de travail supplémentaire pour comparer les changements de productivité et ainsi induire «l'apprentissage organisationnel». Les hausses en productivité suite à l'ajout du quart de travail refléteraient alors l'apprentissage organisationnel réalisé par les membres du nouveau quart de travail. Par ailleurs, le modèle tient comme acquis que les quarts de travail utilisent la même technologie, pouvant ainsi contrôler pour cette variable. Or, il est de mon avis que bien d'autres facteurs peuvent venir influencer la productivité des travailleurs, comme le climat de travail, des événements externes à l'organisation, etc. et donc pas seulement «l'apprentissage organisationnel

N.B. Le titre de l'article inclut une référence à l'apprentissage sur le tas "learning by doing", or, dans le texte cette question n'est pas du tout abordée.

Feutrie, M et Verdier É. Entreprises et formations qualifiantes. Une construction inachevée. Sociologie Du Travail. 1993(4):469-492.

3. Problématique

De nouveaux types de formations dites «qualifiantes» [terme non explicitement défini quoique les caractéristiques soient décrites: voir intro] s'organisent dans les entreprises et pourraient contribuer à redéfinir les liens entre l'entreprise et l'Éducation nationale. Ces formations s'organisent dans un contexte de compétitivité marchande (470) et d'une recherche de flexibilité, terme qui (...) recouvre des propriétés aux niveaux macro et microéconomiques: développement des marchés incertains ; différenciation croissante des produits ; concurrence accrue par la qualité ; appel à l'initiative et à l'autonomie des salariés ...» (471). Le contexte de flexibilité redéfinit aussi la relation salariale et les rapports hiérarchiques. Dans ce contexte les formations qualifiantes (FQ) conduisent les acteurs à réévaluer leurs «pratiques et leur comportement et ceci participent à reconfigurer le système d'acteurs dans l'entreprise (471).

Les auteurs s'intéressent en particulier à cette reconfiguration des acteurs ainsi qu'à la dynamique des savoirs en lien avec la réorientation du travail et la gestion des classifications (471).

4. Objectifs du texte ou de l'étude

Dégager des enjeux relatifs à la formation qualifiante.

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

6. Méthodologie

L'étude s'appuie sur des études approfondies portant sur la formation qualifiante et les innovations de formation dites «diplômantes» dont certaines études qui rapportent les résultats d'enquêtes menées dans quatre entreprises. Ces formations sont de longue durée (entre 300 et 650 heures), produites en entreprises uniquement dans deux des entreprises et à 50% dans les deux autres entreprises, menées en partenariat avec des institutions publiques de formation (GRETA, AFPA notamment), donnant lieu à des diplômes (deux entreprises: CAP ; attestations internes dans deux entreprises). Si nécessaire voir Annexe (489-490) dans le texte.

La discussion du texte semble libre, sans cadre d'analyse précis en dehors des trois sections qui segmentent le texte.

7. Résumé des différentes parties du texte

Introduction :

Les formations étudiées ne renvoient pas à un nouveau modèle de formation continue (FC) mais elles présentent des caractéristiques originales: organisées sur le long terme (plusieurs années) ; elles sont inscrites dans une réorientation du travail et de transformation de la gestion de l'emploi ; elles s'appuient sur des méthodes partenariales dans la construction des contenus et s'adressent surtout au personnel d'exécution et peu qualifié et aux superviseurs [dans le texte, on utilise le terme «la maîtrise»] ; elles impliquent une baisse du monopole du service de formation dans l'entreprise et un mixte de théories (c.-à-d. aspects techniques et généraux) et d'apprentissage sur le tas. Il y a engagement dans une transformation profonde des contenus des emplois et des identités professionnelles. Les formations

permettent souvent une reconnaissance dans la classification d'entreprises ou de «branches» ou une certification nationale parfois assimilées «aux classifications conventionnelles». Elles reposent sur la participation d'organismes publics de formation (AFPA ou GRETA) [je n'ai pas ici la signification du sigle]. Ce qui précède constitue (selon BV) en quelque sorte la définition de base des auteurs de la formation qualifiante.

Partie 1: «les formations qualifiantes: une convergence d'intérêts et de pratiques d'acteurs»

L'ampleur des formations qualifiantes se mesure à l'engagement des acteurs (de trois types: entreprise, travailleurs et pouvoirs publics) [commentaires de B.V.: ici je discerne mal si ceci constitue des observations ou s'ils s'agit d'une prescription, les auteurs utilisant souvent «il faut»].

- Dans **les entreprises**, la direction générale de l'entreprise mobilise des ressources et voit à affecter une plus ou moins importante masse salariale ; elle détermine la longueur des interventions ; elle inscrit le projet de formation à une réflexion sur l'avenir de l'entreprise et dans sa stratégie générale (472).

- Le rôle du service des RH ou de la formation est rehaussé. C'est ce service qui coordonne les actions et voit à faire converger les attentes de tous.

- Les directions fonctionnelles et de fabrication sont impliquées dans la mise en œuvre du projet (472).

- L'encadrement s'engage quotidiennement dans les actions (472).

- Les **pouvoirs publics** contribuent au financement dans le cadre d'engagements formels notamment sur le plan des salaires des employés. Ils y contribuent aussi, à long terme, par les actions directes des GRETA et des AFPA (473) et par la certification. Les formateurs de ces organisations sont garants de la qualité de la formation lorsque celle-ci ne donne pas lieu à une certification (473).

- Les **salariés** ne sont pas seulement les bénéficiaires de la formation: ils sont aussi «acteurs de leur formation» et doivent réaliser des actions de formation hors du temps de travail (473).

Ces formations s'inscrivent dans des relations formalisées avec une convention préalable. Elles sont comme des «tentatives destinées à faire converger des logiques d'acteurs diversifiées», un «ensemble de conventions constitutives de compromis» (474). L'entreprise cherche à réduire les coûts de formation qui auraient lieu dans le cadre des certifications nationales régulières en y négociant la durée et en faisant reconnaître les acquis professionnels des salariés (474). Cette validation des acquis facilite une formation individualisée qui consiste à ajuster des caractéristiques individuelles et un processus collectif (474).

Limites des formations qualifiantes

a) Souvent les salariés se trouvent à être formés dans des cursus qui ressemblent beaucoup à la formation scolaire où ils ont vécu des échecs. Compte tenu de cette réalité, près de la moitié de certaines expériences de FQ (Broda, 1991) voient les salariés sélectionnés, ce qui permet de remettre en question le caractère volontaire de ces formations. (473)

b) À cause de ces formations, des salariés se voient parfois mis dans des positions où ils rompent les liens de solidarité antérieurs avec leurs compagnons de travail et modifient leurs représentations traditionnelles du travail: la FQ implique une bonne capacité à gérer les conflits identitaires (voir Broda, 1990). (473)

c) Les superviseurs hiérarchiques sont souvent réticents à libérer les salariés les

plus performants pour des FQ longues. (473)

d) Les échecs observés sont associés à une autonomisation trop poussée du processus de formation [pas clairement explicités] (476-477)

Ce type de formation s'organise dans une dynamique d'ensemble qui révèle une conception particulière de la formation: il n'y a pas de «finalités étroites» à la formation mais plutôt une tentative d'activer la fonction d'apprentissage et la capacité de l'entreprise à produire des savoirs (Midler, 1991a), où le rôle de chaque personne n'est pas défini à l'avance comme dans la conception taylorienne. L'apprentissage met plutôt l'accent sur «la confusion», «l'incertitude des objectifs et des représentations que les acteurs mobilisent dans leur pratique» et sur le caractère collectif de la formation des représentations» (477). L'entreprise est donc dans une situation paradoxale où l'incertitude sur l'agencement et les modalités de convergence des actions individuelles et collectives sont censés fonder une cohérence globale, elle-même réductrice d'incertitude, notamment d'origine externe (Alter: 1991, citée en p. 477).

Les techniques utilisées le plus communément en FQ:

- a) l'évaluation formative en cours de formation avec réorientation des objectifs à atteindre (477);
- b) l'objectivation des acquis des formés, avant, pendant et après la formation;
- c) l'utilisation de « référentiels » [non définis], notamment les référentiels de diplômes.

Les superviseurs (dit dans le texte «la maîtrise») des employés jouent le rôle de «passeurs» pendant la formation et après pour assurer le développement de la polyvalence: ils assurent ainsi «une maîtrise tutorale» (terme utilisé par Kirsch, cité en p. 477).

Partie 2: «Dynamique des savoirs et réorientations du travail»

Dans tous les cas étudiés, les formations ne sont pas organisées à partir d'un modèle extérieur, mais plutôt à partir de l'histoire de l'entreprise et de sa propre réalité. C'est d'ailleurs ce qui rend difficile d'en dégager un seul modèle. Malgré tout, des considérations générales peuvent être avancées au sujet de la construction et la formation du savoir:

- 1) Tentative d'articuler savoirs scolaires, abstraits, à visée générale d'une part et des savoirs professionnels pratiques et des savoirs d'expériences, d'autre part (478). Le poids des savoirs généraux (maths, français) justifie généralement la délivrance d'une certification nationale (479). Souvent ce sont ces savoirs qui permettent le développement d'une culture technologique et aussi le développement de l'esprit d'initiative, de responsabilité (479).
- 2) Au sujet des savoirs pratiques, pour les saisir il faut faire une rupture avec une vision segmentée du processus du travail pour avoir une compréhension d'ensemble du processus de production (478-479).

D'autres remarques sont faites sur l'aspect pédagogique: la FQ exige que les salariés aient une relation de confiance avec l'encadrement (482) et elle demande un engagement personnel important (autonomie, initiative) (483).

Il y a deux dérives possibles avec la FQ : 1) tenter de privilégier un ajustement à court terme aux normes de qualité ; 2) tenter, au nom d'objectifs culturels et

civiques de s'ajuster à des normes externes à l'entreprise, celles de l'éducation nationale en particulier (480).

Ce type de formations demande aussi de définir préalablement les activités qui vont composer les nouveaux emplois, les compétences nécessaires (c.-à-d. le référentiel), ce qui suggère une conceptualisation des activités, une révélation des activités (480). Il permet même aux salariés de formuler leurs problèmes de travail. «On mesure ainsi l'importance des formalisations nécessaires et préalables à la constitution d'une organisation fondées sur des relations plus directes entre les catégories de main-d'œuvre et d'une fonction à l'autre» (480). (...) Il s'agit de passer des savoirs pratiques «opaques» à des savoirs déclaratifs, de construire des procédures techniques plutôt que des démarches empiriques (Midler, 1991a)» (cité en p. 481).

Les FQ impliquent des évaluations périodiques des compétences individuelles des salariés et un questionnement sur la qualité des personnes. Ainsi, avec la FQ on se demande «de quoi est-il capable ?» et non plus seulement «que fait-il», ce qui amène à considérer les salariés non plus uniquement à partir du critère de l'ancienneté comme autrefois (481). Ceci a un impact sur la gestion du personnel à plus long terme. Ceci a aussi un impact sur la sélection du nouveau personnel.

Partie 3: «Certification et marché interne»

Il y a différents types de certifications liées au FQ:

- a) La délivrance d'une labellisation propre à l'entreprise dont la validité externe est généralement liée à la réputation de l'établissement (481);
- b) Une «(...) certification nationale, en général avec CAP, en unités capitalisables» [je ne sais pas ce que ceci signifie] (484). On s'oriente généralement vers ces certifications car elles sont socialement associées à une bonne formation et parce qu'elles offrent une plus forte probabilité de reconversion externe, perçue comme des meilleurs chances pour l'avenir. Les auteurs indiquent l'importance de bien connaître les modalités de reconnaissance de ces certifications et leurs liens avec les titres professionnels et les classifications des salariés, les salariés pouvant changer de classe grâce à une classification (484).
- c) Certaines expériences vont au-delà de la reconnaissance des titres. Elles instaurent plutôt des correspondances entre les catégories de classifications et les niveaux de diplômes de l'État. Celles-ci ont comme perspective de «reconstruire des carrières ouvrières en s'appuyant sur une formation certifiée et reconnue plus ou moins explicitement» (485).

Il y a une tendance à la formation certifiée, à s'éloigner d'une évaluation fondée sur la règle de l'ancienneté et à se rapprocher de règles et d'instruments de gestion proposés par le marché interne du type industriel [B.V.: je comprend secteur] ayant été discutés et négociés.

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

Les formations qualifiantes supposent une flexibilité productive et la «construction d'une nouvelle forme de relation salariale» qui doit allier «une instrumentation plus poussée de la gestion du travail et de l'emploi avec une reconnaissance explicite des compétences et de l'engagement tant individuel que collectif» (486). Avec ces

FQ, l'entreprise doit montrer une capacité de changement quasi permanent.

Ces expériences de FQ recensées dans l'étude montrent les traits généraux suivants:

- 1) Dans ces expériences, il y a une rencontre entre deux mondes traditionnellement séparés, l'entreprise et l'Éducation nationale, mais qui doivent dépasser le clivage de leur vision classique de l'éducation, soit celle d'une formation calquée sur l'organisation du travail et celle d'une éducation large et à long terme (486).
- 2) La FQ opère une conciliation entre deux tensions et deux exigences: la capacité à satisfaire, à court terme, les normes de l'efficacité industrielle d'une part et, d'autre part, la capacité à éviter de réintroduire dans l'entreprise un type de formations de type scolaire auquel risque de résister des travailleurs qui ont déjà été souvent traumatisés par le système scolaire. (486).
- 3) Le «rôle de l'ancienneté recule sensiblement»: il était autrefois à la base des accords entre l'entreprise et les salariés. Maintenant, il y a une objectivation des compétences qui s'appuie sur une évaluation périodique produite par les superviseur dans leur «fonction tutorale» (486).
- 4) Ces expériences sont généralement longues et doivent faire leurs preuves à court terme (486) surtout que les salariés doivent constater les changements rapidement sinon ils peuvent être démobilisés ou se décourager et vouloir revenir aux anciennes méthodes de formation (487).

Mêmes si les FQ remplissent toutes les conditions discutées dans le texte, elles présentent des limites et sont fragiles sous divers aspects:

- 1) Elles sont organisées dans des entreprises qui vivent généralement des circonstances économiques particulières, souvent en grandes difficultés, la formation étant alors «la dernière carte» sur laquelle on mise pour assurer sa survie. On imagine alors que les entreprises en bonne santé peuvent être plus prudentes vis-à-vis de la FQ. (489)
- 2) Le coût financier de ces expériences et la nécessité d'un soutien de l'État. La plupart des entreprises estiment qu'elles ne peuvent soutenir seules ce genre de formations. (489)
- 3) Ce genre de formations n'est pas sans engendrer des «crises identitaires» inhérentes à la difficulté de concilier les efforts de développement des compétences individuelles et l'amélioration de l'efficacité collective. Certains salariés s'excluent de la formation à cause de ce type de problèmes. C'est là la difficulté majeure avec la FQ. Seule la qualité de la relation tutorale avec les superviseur peut contourner ce problème (488).
- 4) La participation de tous les acteurs dans la structuration du projet est nécessaire: les syndicats n'interviennent souvent que tardivement dans le projet (488). Il y a souvent de la méfiance et un manque d'interaction dans la structuration des projets. De même, la «branche» est souvent absente (488).
- 5) Enfin, à l'instar de ce que dit Méhaut (1990), il est nécessaire de bien clarifier au préalable les règles de certification, de classification et de mobilité des employés (488).

10. Liens avec la recherche

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT et ou à la notion de qualification et/ou transférabilité.

Défavorables:

Les auteurs parlent de dérives possibles de la FQ: 1) tenter de privilégier un ajustement à court terme aux normes de qualité ; 2) tenter, au nom d'objectifs culturels et civiques, de s'ajuster à des normes externes à l'entreprise, celles de l'éducation nationale en particulier (480).

Mentionner les indicateurs permettant d'identifier une FQT et/ou la notion de qualification et/ou la notion de transférabilité.

En plus des caractéristiques de la FQ décrite ci-dessus dans 'Le résumé des différentes parties', les auteurs révèlent six aspects d'identification de la FQ .

Premièrement, elle s'inscrit dans des relations formalisées entre trois types d'acteurs (entreprises, pouvoirs publics et salariés). De plus, la FQ n'est pas typique d'une seule sorte de certification: il y a différents types.

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT et/ou la notion de qualification et/ou transférabilité: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge).

Individuel: 1) Les travailleurs doivent avoir une relation de confiance avec l'encadrement (p. 482), 2) cette formation demande un engagement personnel plus important (p. 483), 3) parfois la formation ressemble beaucoup à ce qu'ils ont vécu dans leur parcours scolaire et ceci entraîne des sélections (je comprend que les auteurs parlent ici que la formation n'est pas si évidente pour eux, qu'ils, abandonnent, échouent ou sont éliminés), ce qui remet en question le caractère, 4) la formation peut modifier leur position sociale dans l'entreprise, ce qui peut entraîner des difficultés relationnelles avec les autres travailleurs et des conflits identitaires.

Méso: Pour la gestion du personnel et la sélection puisque les personnes ne sont plus principalement évaluées en fonction de l'ancienneté mais des capacités individuelles (et une objectivation des compétences) avec des instruments de gestion proposés par le secteur ou le marché interne ; l'entreprise doit davantage montrer sa capacité de changement: place les superviseurs dans une fonction tutorale car ils doivent faire l'évaluation des compétences.

Indiquer les avantages et les coûts associés à la FQT pour une entreprise (inclure les notions de qualification et de transférabilité.

FQ: Les entreprises estiment qu'elles ne peuvent organiser ce genre de formation sans le soutien de l'État. Mais, elles estiment que le **coût** de ces FQ est moindre que dans le cadre des certifications nationales car elles sont plus courtes. Leur courte durée est perçue comme **un avantage** par les entreprises.

11. Commentaires

- Très souvent les auteurs semblent confondre FQ et formations longues en entreprise.
- Les observations ne sont pas toujours appuyées sur des faits: à la lecture on n'arrive pas bien à dégager l'opinion, de l'observation empirique.

Feutrie, M. 1993. «La certification concertée : une relation travail-formation en voie d'émergence ». dans *Formation-travail -- Travail-formation*, (sous la dir. de) J.-L. Lévesque, J. Fernandez et M. Chaput, Éditions du CRP.

3. Problématique

Les recherches menées sur les transformations des politiques de formation au sein des entreprises confirment l'apparition de nouvelles pratiques de formation qualifiante. Ces nouvelles pratiques se concrétisent par la mise au point de programmes de formation en partenariat avec des organismes qui appartiennent le plus souvent à l'appareil public de formation (en particulier la formation nationale). Les entreprises sont à la recherche de certifications officielles pour une qualification renouvelée de leurs salariés. Ces recherches en France attestent d'une modification profonde du rapport que les entreprises entretiennent avec la formation. L'auteur fait part de deux aspects significatifs des tentatives de la réarticulation entre travail et formation :

- 1) une ouverture accrue de la part des entreprises vis-à-vis des formations qui débouchent sur des diplômes ou des certifications ;
- 2) une redéfinition des rapports entre organismes de formation et entreprises en ce qui concerne la conception et la réalisation des opérations de formation. Les entreprises sont de plus en plus réticentes à accepter des «produits tout faits» et se donnent les moyens pour influencer la conception et la réalisation de la formation.

Cette recherche de certification se concrétise actuellement par la multiplication de constructions de dispositifs de préparation à des titres ou diplômes qui proposent différentes formes de rupture avec les pratiques diplômantes qui avaient cours jusqu'alors, soit au sein des entreprises, soit au sein des organismes de formation.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

6. Méthodologie

7. Résumé des différentes parties du texte

L'auteur propose quatre expériences représentatives (une sorte d'étude de cas) pour illustrer la tendance des entreprises à rechercher des certifications. Les quatre cas ont été retenus parce que chacun d'eux représente une approche différente et graduée :

Entreprise A : a créé un nouveau Certificat d'aptitude professionnelle (CAP);

Entreprise B : a adapté un certificat d'aptitude professionnelle existant, un CAP qui était relativement proche du «métier» de l'entreprise;

Entreprise C : a aussi créé un diplôme, mais il ne s'agit pas d'un diplôme officiel;

Entreprise D : considère que la reconnaissance est la responsabilité des organismes de formation, donc elle se contente de matérialiser l'effort du salarié par la remise d'attestations internes.

Bien que ces dispositifs soient mis en place dans des contextes industriels très variés, les caractéristiques suivantes dessinent les contours des nouvelles approches expérimentées par les entreprises en matière de formation diplômante :

- ils sont les produits de décisions stratégiques qui impliquent non seulement le

service de formation et la direction des ressources humaines, mais aussi l'encadrement supérieur;

- ils visent des collectifs précisément désignés et s'inscrivent dans une stratégie de gestion interne de l'emploi qui implique non seulement une transformation des professionnalités mais aussi une modification des identités professionnelles;
- ils présentent des schémas de construction identiques qui comportent trois phases principales : une phase d'information et de sensibilisation des collectifs visés, une phase d'évaluation ou de sélection des stagiaires et une phase de formation;
- ils s'opposent par la durée des formations aux propositions qui sont habituellement faites aux catégories (d'emploi) qu'elles touchent;
- ils reposent sur une conception de formation assez proche du modèle scolaire, mais qui recherche une articulation de plus en plus étroite avec les savoirs de la sphère issue du travail;
- ils ont pour partenaires éducatifs, dans la plupart des cas, des organismes publics susceptibles de proposer une validation officielle.

Les entreprises tendent à s'établir comme partenaires actifs de la conception et de l'organisation d'opérations de formation dont les objectifs, les modalités pédagogiques, les contenus et les conditions d'évaluation et de validation finales, éléments qui s'inscrivent traditionnellement dans le champs scolaire et correspondent à des logiques de formation extérieures à l'entreprise.

La multiplication du nombre des acteurs impliqués dans la conception et l'organisation de la formation ainsi que la redéfinition de certains rôles traditionnels ont pour effet de construire en réalité, pour chaque opération, deux opérations décalées dans le temps :

- une opération «officielle» qui mobilise les pouvoirs publics, les directions d'entreprises et les responsables de formation qu'ils appartiennent à l'entreprise ou à l'organisme et parfois aux organisations syndicales;
- une opération nouvelle qui implique principalement les responsables de la formation, les formateurs et les stagiaires.

8. Résultats de l'étude

9. Conclusion, portée et limites de l'étude

10. Liens avec la recherche

Indiquer si il y a une référence à l'idée de formation qualifiante :

On constate que la formation qualifiante s'inscrit dans le réaménagement des systèmes de production observables dans bon nombre d'entreprises françaises. Elle tend à devenir un élément stratégique de la mise en place de certaines opérations de transformation de la gestion de l'emploi principalement du personnel d'exécution.

Indiquer si il y a une référence à l'idée de transférabilité:

La recherche de mobilité et de flexibilité qui est à la base de cette mutation nécessite un élargissement des capacités professionnelles en créant ce que d'Iribarne appelle de la «multivalence» (1988). Cet élargissement suppose une rupture avec une conception de la formation très liée à l'organisation taylorisée qui tend à réduire celle-ci à l'apprentissage efficace de gestes et procédures immédiatement mobilisables dans l'acte de travail. Le projet est de constituer des

compétences d'un caractère nouveau qui accordent une place centrale aux capacités de communication et de coopération et qui se placent dans une dynamique par le développement d'aptitudes au changement.

Indiquer s'il y a un modèle de la FQT

L'entreprise crée un nouveau modèle de formation, de constitution des savoirs professionnels destinés à la maîtrise de systèmes de travail plus complexes et évolutifs. L'entreprise tente de s'assurer le contrôle ou la maîtrise de l'articulation entre les savoirs scolaires et les savoirs et des outils issus de la sphère du travail.

Indiquer l'approche sous-jacente à la notion de transférabilité, s'il y a lieu (perspective)

Il s'agit à la fois d'anticiper en tentant de faire glisser les personnes qui occupent les emplois les plus menacés par les transformations technologiques vers des emplois en développement ou en devenir et de rompre l'association directe des personnes et des postes de travail.

Indiquer les facteurs favorables ou défavorables à la FQT.

FAVORABLES :

Les postes peu qualifiés disparaissent en raison de l'évolution technique.

Les nouveaux postes qui apparaissent requièrent un niveau plus élevé de qualification.

Un accent de plus en plus important est mis sur la mobilité interne des employés.

DÉFAVORABLES:

Les formations proposées par les institutions de formation qui offrent une certification sont très lourdes.

L'articulation des contenus des formations offertes par les institutions de formation avec les objectifs stratégiques de l'entreprise est déficiente.

Indiquer les enjeux relatifs à la FQT: i) macro (social, politique, sectoriel), ii) méso (organisation), iii) micro (individuel, ex: âge).

Pour les entreprises, appuyer la formation sur une certification recouvre des objectifs diversifiés :

- 1) tentative de mobilisation des salariés susceptibles d'être intéressés par une concrétisation de leurs efforts;
- 2) recherche de consensus avec les organisations syndicales;
- 3) volonté d'offrir aux salariés une meilleure chance de reclassement, interne ou externe.

Pour les représentants du personnel, l'insertion de la formation dans un processus diplômant correspond à la satisfaction d'une revendication traditionnelle qu'ils assortissent dans la plupart des cas d'une demande de reconnaissance professionnelle à l'issue d'un stage.

II. Commentaires

Ce document relate une allocution réalisée par M. Feutrie. Il fait allusion à une recherche qu'il a menée auprès d'entreprises françaises sur la question de la formation qualifiante. C'est un document relativement concis qui se lit bien et qui présente l'essentiel de l'étude de cas dans quatre entreprises (non nommées) et le nouveau modèle émergent de la relation entre les besoins de formation en entreprise et l'offre de formation des établissements d'enseignement.

Fletcher, C. Continuing vocational training in Europe. European Business Review. 1995; 95(1):16-23.

3. Problématique

Les pays d'Europe ont besoin d'une politique de formation qui soit coordonnée à travers tous ces pays pour répondre aux exigences de compétitivité et du marché international.

4. Objectifs du texte ou de l'étude

5. Cadre conceptuel et modèle théorique

7. Résumé des différentes parties du texte

Peu d'attention est portée à ce texte puisque les informations qui y sont contenues ne sont probablement plus véridiques en 2004 (l'article date de 1995).

Puisque le secteur tertiaire est celui où l'Europe a sa plus grande force, une action de formation devrait avoir lieu dans ce secteur. C'est également un secteur où il y a beaucoup de femmes, d'emplois à temps partiel et peu de syndicalisation. La question à se poser: Quel rôle l'état devrait-il avoir?

Le marché n'ayant pas de considération sociale, l'état se doit d'intervenir.

Parallèle entre la France et la Grande Bretagne quant à la formation

La politique de la Grande Bretagne est basée sur le choix, la flexibilité, la réalisation du potentiel et la qualification. Aucune indication quant au comment l'employeur doit investir dans la formation n'est donnée. L'auteur mentionne que la Grande Bretagne connaît de grands problèmes en formation puisque les employeurs font de la formation à court terme. La formation ne s'inscrit pas dans une stratégie à long terme.

La situation en France est fort différente. Une loi régit la formation de la main-d'œuvre et donne à tous les travailleurs un droit à la formation, avec un accès différent selon le statut d'emploi et le secteur.

La comparaison entre ces deux pays est toutefois difficile, les contextes étant si différents.

L'auteur termine en rappelant la nécessité d'une politique de formation pour l'ensemble de la Communauté européenne.