

**La formation qualifiante
et transférable
en milieu de travail :
un regard sociologique**

**Martin Gamache
Avec la collaboration de Jean-Luc Bédard
Sous la direction de Frédéric Lesemann**

**Étude réalisée avec l'appui du Fonds national
de formation de la main-d'œuvre
(Projet no 2813-5111)**

**Groupe de recherche
sur les transformations du travail,
des âges et des politiques sociales (TRANSPOL)
INRS - Urbanisation, culture et société**

Montréal, octobre 2004

Responsabilité scientifique : Frédéric Lesemann
Frederic.Lesemann@inrs-UCS.quebec.ca
Institut national de la recherche scientifique
Urbanisation, Culture et Société
(coordonnées ci-dessous)

Diffusion :
Institut national de la recherche scientifique
Urbanisation, Culture et Société
3465, rue Durocher
Montréal (Québec) H2X 2C6
Téléphone : (514) 499-4000
Télécopieur : (514) 499-4065

On peut télécharger ce document sur le site de TRANSPOL : <http://www.transpol.org>

ISBN 2-89575-072-6
Dépôt légal : 4^e trimestre 2004
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
© Tous droits réservés

Table des matières

Sigles utilisés dans ce rapport :	5
Introduction	7
1 Le cadre légal de la formation	11
1.1 Développement et principales caractéristiques de la loi.....	12
1.1.1 Inciter ou obliger	12
1.1.2 Contenus de formation	13
1.1.3 Les modalités de la formation	14
1.1.4 Planifier la formation.....	16
2 Les notions et leur application.....	19
2.1 Définir la formation qualifiante et transférable	19
2.1.1 Apprentissage, transmission, formation, socialisation	19
2.1.2 Former pour qualifier	21
2.1.3 La transférabilité de la formation	26
2.2 Modalités de formation.....	30
2.2.1 Une typologie du rapport à la formation	30
2.2.2 La formation en entreprise	34
3 Déterminants et effets des formations qualifiantes et transférables	43
3.1 Facteurs rendant compte de l'engagement des entreprises à l'égard de la formation.....	43
3.2 Facteurs facilitateurs et difficultés.....	47
3.2.1 Les industries et leurs processus	48
3.2.2 Particularités organisationnelles.....	50
3.2.3 Groupes, identités, formation	51
3.2.4 Les caractéristiques de l'offre de formation.....	52
3.3 Effets des activités de formation	53
Conclusions	57
Références	61
Annexe : Cas de formations en entreprise.....	67

Sigles utilisés dans ce rapport :

AMQ	-----	Association des manufacturiers du Québec
CFP	-----	Commissions de formation professionnelle
CPMT	-----	Commission des partenaires du marché du travail
CPQ	-----	Conseil du patronat du Québec
CSD	-----	Centrale des syndicats démocratiques
CSFP	-----	Commission spéciale sur la formation professionnelle
CSN	-----	Confédération des syndicats nationaux
FCEI	-----	Fédération canadienne des entreprises indépendantes
FTQ	-----	Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec
ICEA	-----	Institut canadien d'éducation des adultes
MOCN	-----	Machine-outil à commandes numériques
NVQ	-----	National Vocational Qualification
PAMT	-----	Programme d'apprentissage en milieu de travail
SQDM	-----	Société québécoise de développement de la main-d'œuvre
VAE	-----	Validation des acquis de l'expérience

La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : Un regard sociologique

Introduction

La question de la qualification de la main-d'œuvre, et plus particulièrement de la formation qualifiante et transférable en milieu de travail, est au cœur des préoccupations des acteurs concernés par l'application de la *Loi favorisant le développement et la formation de la main-d'œuvre*. D'un point de vue sociologique, ces préoccupations renvoient aux transformations en cours des entreprises, de leur organisation, des qualifications et des compétences attendues de la part des différents acteurs.

Comme nous le verrons, les pressions des marchés internationaux poussent les entreprises vers des transformations qui rendent plus crucial que jamais le développement d'une main-d'œuvre qualifiée. Au Québec, une des solutions apportées à cette nécessité fut de mettre en place un cadre légal exigeant des entreprises qu'elles investissent au minimum 1% de leur masse salariale en formation. De plus, puisque pour ces dernières, il appert que la formation en entreprise représente un moyen important pour pallier le manque de formation des travailleurs, le législateur lui a laissé une place dans le cadre de cette loi, sur la base des notions de formation *qualifiante et transférable*. Ces notions ayant toutefois conservé une part d'indéfinition, la *Commission des partenaires du marché du travail* (CPMT) a souhaité les clarifier. Nous verrons ainsi que la notion de formation qualifiante comporte une double signification, celle de l'**habilitation** et celle de la **reconnaissance**, toutes deux au centre d'enjeux importants pour les acteurs concernés. De son côté, si la notion de transférabilité est liée à la précédente, nous verrons qu'elle s'en distingue puisqu'elle nous permet de réfléchir à la mobilité possible des contenus de formation, et bien entendu de celle des travailleurs.

Le devis de cette revue de littérature comprend six objectifs :

- Tenir compte des préoccupations des partenaires du marché du travail;
- Préciser le cadre légal de la formation;
- Préciser les notions et leurs modalités;
- Identifier les déterminants sociaux et organisationnels des formations qualifiantes et transférables;
- Identifier les effets de ces formations;
- Identifier des pistes d'évaluation et d'intervention.

Pour répondre au premier objectif, une rencontre avec les membres de la CPMT fut tenue en mars 2004, qui nous a permis de mieux prendre connaissance des *attentes de la Commission*. Ainsi, tous les intervenants rencontrés ont mentionné l'importance de la reconnaissance des qualifications, ce qui nous a poussé à explorer davantage cette question que nous ne l'avions prévu. Par ailleurs, les acteurs patronaux et syndicaux ayant souligné le rôle central de la formation en entreprise en tant qu'alternative au modèle de la formation scolaire, pour ce qui est de la formation professionnelle, nous avons choisi de faire de cette question un élément central de cette revue de littérature, dépassant en cela un simple exercice de définition. Enfin, mentionnons la préoccupation des représentants d'Emploi-Québec pour une définition de critères quant au caractère qualifiant et transférable des formations déclarées, de façon à dépasser la seule comptabilité d'activités de formation. Si, comme on pourra le constater, nous n'avons pu définir des critères explicites, nous avons tenu compte de cette préoccupation dans notre définition des concepts.

Quant au second objectif, sa réalisation a reposé sur des entrevues avec le fonctionnaire responsable de la rédaction de la loi, la consultation d'un juriste ainsi que sur l'analyse du Journal des débats de la Commission spéciale sur la formation professionnelle (CSFP) tenue en 1995, cette dernière étant particulièrement pertinente pour dégager les aléas du processus de développement de la loi. On trouvera au début de ce rapport une *description de ce processus de développement de la loi*, centrée sur les principes et les enjeux.

Pour répondre aux autres objectifs, nous avons consulté tant la littérature en sociologie du travail et des organisations que celle des sciences administratives et des sciences de l'éducation. Sur cette base, nous abordons ensuite dans le rapport les *notions de formation qualifiante et transférable*, en tentant d'en préciser les contours et d'explorer leurs différentes significations. Puisque ces notions concernent surtout la formation dispensée à l'intérieur des entreprises, le rapport décrit ensuite les différentes relations qu'entretiennent les entreprises avec la formation, ainsi que les modalités de formation auxquelles elles recourent. Notons que sur ce dernier point la littérature est relativement pauvre, la forme dominante qu'on y trouve étant celle des formations dispensées par des ressources externes. Sauf exceptions, elle ne permet pas de comprendre de façon détaillée et appliquée les processus concrets de formation en entreprise. Elle dresse plutôt des synthèses générales et abstraites, le plus souvent sur la base de pratiques émanant de grandes entreprises. Nous avons par conséquent jugé bon de *compléter la cueillette d'articles par des exemples puisés dans diverses recherches* auxquelles nous avons pu avoir accès. Ces exemples comprennent une mise en contexte organisationnel, une description des activités de formation ainsi qu'un commentaire relatif à la contribution de ces activités à la formation qualifiante et transférable. Ils sont présentés sous forme de *fiches descriptives*, placées en annexe du rapport. Quatre de ces fiches viennent de nos propres activités de recherche (fiches #1 à #4), et elles comprennent beaucoup plus de détails sur les activités concrètes de formation ainsi que sur les contenus transmis aux travailleurs. La dizaine d'autres fiches émanent de recherches basées sur des entrevues auprès de cadres d'entreprise plutôt que sur des observations directes, ou d'articles écrits par des gestionnaires décrivant des expériences de formation dans leur entreprise.

Suite à cette partie plus descriptive, le rapport aborde la question des différents *facteurs* qui rendent compte de l'engagement des entreprises dans des activités de formation, ainsi que des modalités de ces dernières. Cette section du rapport se conclut sur une description des *effets de la formation qualifiante et transférable* que nous avons pu repérer. Étant donné l'importance plus grande que nous avons accordée à la question de la formation en entreprise, il faut noter que cette section consacrée aux effets est plus succincte que ce que nous avons prévu au départ.

Enfin, nous terminons ce rapport par un sommaire des résultats ainsi que par l'énoncé de pistes de réflexion concernant l'évaluation et le support de la formation professionnelle. Ici

également, nous nous sommes montrés plus schématiques que ce que nous annoncions au départ. Cela vient d'abord et avant tout de ce qu'il nous a semblé nécessaire de clarifier les concepts avant d'en proposer une opérationnalisation trop hâtive, d'autant plus que les critères à définir ne peuvent être dissociés du contexte organisationnel, social et économique. Du reste, s'il existe une certaine littérature sur la question de l'évaluation de la formation (Haccoun et Saks, 1998; Kirkpatrick, 2004), on s'y intéresse à l'atteinte des objectifs de formations données, et non à la pertinence de ces formations pour ce qui est de l'employabilité de la main-d'œuvre concernée. Finalement, nous proposons en conclusion certaines avenues de développement à cet égard.

1 Le cadre légal de la formation

Adoptée en 1996 et entrée en vigueur en 1997, la loi 90 est le fruit d'un long processus historique, dont l'origine remonte au début du vingtième siècle. C'est durant les années 1920, sous Mackenzie King, que le gouvernement fédéral initie une première réflexion sur le développement de la main-d'œuvre¹. Sans suivre en détail ce long parcours, il est important de noter que la loi 90 représente le dernier épisode d'un historique de débats, d'avancées et de blocages, d'une part entre gouvernements fédéral et provincial, d'autre part entre réseaux de développement de la main-d'œuvre et de l'éducation.

Plus près de nous, c'est dans le contexte politique et économique marqué par la signature de l'ALENA et la mondialisation à partir des années 1980, que les pays de l'OCDE ont développé diverses politiques visant à améliorer la compétitivité de leurs entreprises. En 1982, sous le gouvernement du Parti Québécois, les travaux de la Commission d'étude sur la formation des adultes (Commission Jean) avaient déjà identifié plusieurs des grands enjeux en formation de la main-d'œuvre : la qualification, la transférabilité et la reconnaissance des acquis. Ces travaux n'allaient toutefois pas se traduire immédiatement de façon concrète, que ce soit par des politiques ou des programmes. Après l'élection du gouvernement libéral en 1985, une politique de la main-d'œuvre fut adoptée en 1991. Cette politique instituait le crédit d'impôt à la formation, le programme SPRINT, ainsi que la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM), remplaçant du coup les Commissions de formation professionnelle (CFP)². Peu après le retour au pouvoir du Parti québécois en 1994, l'idée d'une politique de la main-d'œuvre, réactivant certaines des recommandations de la Commission Jean, mena à la rédaction du projet de loi 90.

¹ Il est intéressant de noter que déjà, il s'agissait d'une politique visant à rehausser la compétitivité des entreprises canadiennes face à leurs rivales étatsunienne plus performantes et à résorber l'exode des ouvriers vers ce bassin d'emplois. Un peu avant, en 1911, Laurier avait subi une défaite électorale, principalement autour de l'enjeu des relations commerciales avec les États-Unis.

² Peu avant, le gouvernement fédéral avait mis sur pied une commission, le Conseil consultatif sur l'adaptation (commission de Grand-Pré), qui a produit un rapport en 1989 sous le titre de « S'adapter pour gagner ». Dans celui-ci, le Conseil proposait de légiférer afin d'imposer à l'ensemble des entreprises canadiennes d'investir 1% de leur masse salariale en formation, tout en leur laissant une grande marge de manœuvre quant aux solutions à adopter pour développer une main-d'oeuvre compétitive. Le gouvernement canadien n'y a toutefois pas donné suite.

La conception de cette loi fut le résultat d'une négociation entre l'État et ses partenaires sociaux, ce qui est en soi original puisque les États ne s'associent habituellement pas les acteurs de la société civile à ce stade. Ainsi, des rencontres avec les partenaires sociaux les plus importants furent organisées avant même la tenue de la Commission spéciale sur la formation professionnelle (CSFP). Lors de ces différentes rencontres, des points de vue différents furent exprimés par les divers acteurs interpellés par les enjeux de la formation de la main-d'œuvre. Nous allons examiner brièvement ces points de vue en passant en revue les diverses caractéristiques de la loi 90, afin de dégager comment ces divers partenaires sociaux ont contribué à la façonner lors de la Commission spéciale sur la formation professionnelle (CSFP) tenue au printemps 1995³.

1.1 Développement et principales caractéristiques de la loi

1.1.1 Inciter ou obliger

L'obligation du versement de 1% de la masse salariale en formation de la main-d'œuvre, mise de l'avant par la loi 90, est venue remplacer le programme incitatif de crédits d'impôt à la formation. Sur ce point, on voit que les interventions du secteur patronal et manufacturier se sont opposées nettement à celles des milieux syndicaux et de l'éducation. Du côté patronal, comme par exemple le Conseil du patronat du Québec (CPQ), on demandait d'attendre encore deux ans pour laisser la chance aux mesures incitatives, préférées par les entreprises aux mesures coercitives. Dans le même ordre d'idée, la Fédération canadienne des entreprises indépendantes (FCEI) et l'Association des manufacturiers du Québec (AMQ) suggéraient d'introduire des mesures d'allègement administratif et d'information générale au sujet des mesures incitatives.

De leur côté, les syndicats et le monde de l'éducation étaient plutôt favorables à une approche contraignante, devant l'échec perçu des mesures incitatives, en particulier parmi les PME et pour ce qui touche les salariés : en effet, il appert que le crédit d'impôt à la formation

³ Les débats de la CSFP sont consignés dans le Journal des débats de l'Assemblée nationale (<http://www.assnat.qc.ca/archives-35leg1se/fra/Publications/debats/csfp.htm>). L'article 6.3 est devenu l'article 6.4 lors de la rédaction finale.

avait surtout bénéficié à des entreprises de grande taille ainsi qu'au personnel cadre. Il faut dire que la SQDM favorisait davantage les formateurs venant du réseau public, au point d'obliger les entreprises à recourir à ceux-là plutôt qu'aux firmes privées⁴. Le fait que la formation en entreprise n'était pas admissible au crédit d'impôt n'est pas étranger à ce que les entreprises aient privilégié la formation hors des murs, qui généralement s'adresse aux cadres et professionnels plutôt qu'aux ouvriers de production.

Devant ces différents points de vue, le gouvernement québécois a opté pour l'obligation de formation, appuyé en cela par les acteurs du monde syndical et de l'éducation. En revanche, l'obligation de cotisation basée sur la masse salariale de chaque entreprise a été présentée sans définir de façon détaillée les catégories de formation. Comme nous l'expliquerons plus loin, cette définition a aussi fait l'objet de certains désaccords.

1.1.2 Contenus de formation

Quant aux contenus souhaités des formations, les milieux syndicaux et de l'éducation ont exigé que les dépenses admises dans le cadre de la loi mènent à des formations vraiment qualifiantes, i.e. reconnues comme telles, allant au-delà de l'adaptation à de nouveaux outils et équipements. Autrement dit, il s'agissait pour eux de s'assurer que la formation réponde aux intérêts des travailleurs, en leur permettant de s'adapter aux fluctuations du marché du travail. Notons également que des syndicats (FTQ, CSN et CSD) ainsi que des représentants du monde de l'éducation (Institut canadien d'éducation des adultes - ICEA, Fédération des Cégeps) ont insisté pour que la priorité soit accordée aux personnes déjà en emploi, plutôt qu'aux jeunes en formation initiale⁵. La FTQ a soutenu que la formation des jeunes est de la responsabilité de l'État, et qu'il fallait favoriser véritablement une formation continue des travailleurs.

⁴ Ce phénomène est d'ailleurs à l'origine de la création de l'Association des formateurs privés, qui s'unirent à l'époque pour faire pression sur la SQDM.

⁵ Notons que dans sa présentation à la CSFP, la CSD ne mettait pas autant l'accent sur les personnes en emploi, soulignant également l'importance de la formation initiale, de façon un peu plus marquée que les autres syndicats.

Si on peut penser que les entreprises devraient se montrer davantage préoccupées par l'adéquation de la formation à la réalité spécifique de l'entreprise, il semble que cela n'était pas un enjeu pour leurs représentants lors de la CSFP. En effet, leurs interventions portaient plutôt sur les modalités d'application de la loi, les contraintes que son application entraînerait, afin de s'assurer que la loi ne constitue pas un fardeau administratif supplémentaire pour l'entreprise. Ainsi, la FCEI et l'AMQ ont fait part de leurs inquiétudes face à l'obligation de constituer des plans de formation.

Face aux différents acteurs et à leurs préoccupations, la position gouvernementale fut de favoriser l'intérêt des employés, puisque les objectifs déclarés de la loi sont « *d'améliorer 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* » (*Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'oeuvre*, article 1). Cela dit, outre l'obligation d'investissement en formation, il reste à voir comment on se propose d'atteindre cet objectif.

1.1.3 Les modalités de la formation

Un des questionnements abordés lors des discussions de la CSFP concerne la notion de dépense admissible, qui renvoie aux modalités de formation considérées comme acceptables. S'il y a consensus concernant les formations formelles dispensées par le réseau de l'éducation, les différents organismes de formation et les associations professionnelles, les discussions furent plus animées concernant la question de la formation en entreprise. Cette dernière s'avère particulièrement importante, la comparaison internationale montrant que les pays les moins aux prises avec le chômage sont ceux ayant inclus une politique de formation en entreprise (par exemple, la Suède, l'Allemagne ou l'Autriche), alors que les pays adoptant une approche surtout liée au monde scolaire (tels que la France) font face à un taux de chômage plus élevé.

Si les représentants syndicaux se sont montrés ouverts à la prise en compte de la formation dispensée en entreprise, ils se sont toutefois peu intéressés à en définir les modalités, préférant plutôt insister sur la nécessité d'une reconnaissance des qualifications, ainsi que sur

celle de la participation des travailleurs à la définition des programmes de formation en entreprise, comme nous le verrons plus loin.

En revanche, l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), a fait part de ses inquiétudes face à une définition trop souple du vocable « formation » : il craignait que cette souplesse permette la déclaration de dépenses peu liées à de la formation réelle, par exemple des dépenses d'immobilisation (équipement, locaux, etc.) attribuées à tort à des activités de formation. Un minimum de 50% devait être alloué à la formation des salariés, le reste pouvant aller aux stagiaires, cadres et autres dépenses. Par ailleurs, pour la Fédération des Cégeps, l'inscription dans la loi de la nécessité de la planification concertée de la formation en entreprise constituait une garantie que la formation en entreprise soit adéquate.

De leur côté, des représentants patronaux ont exprimé leur malaise quant au caractère général des définitions inscrites dans le projet de loi pour ce qui est de la formation en entreprise. En particulier, ils s'inquiétaient à l'égard du projet de la ministre de laisser au CA de la SQDM la définition des dépenses admissibles, craignant que cela suscite des débats interminables et difficiles à trancher. Ainsi, l'Association des manufacturiers du Québec (AMQ), trouvait préférable de définir avant l'adoption de la loi, la formation « sur le tas », « externe » ou « informelle », ce qui permettrait de clarifier et de simplifier le processus pour les entreprises.

Face à ces différents points de vue, la ministre responsable de l'époque, Mme Louise Harel, a préféré conserver une définition ouverte et laisser à la SQDM, grâce à son pouvoir réglementaire, la responsabilité d'ajuster au fur et à mesure et au cas par cas, les règlements décrivant les dépenses admissibles.

Finalement, on a donc inclus dans l'article 6 (celui portant sur les dépenses admissibles), en plus des formations externes « classiques » (cours dans des établissements d'enseignements, éducation aux adultes, formation organisée par un ordre professionnel reconnu...), l'alinéa 6.4 autorisant les dépenses suivantes :

*« la formation qualifiante **ou** transférable dispensée dans le cadre d'un plan de formation de l'entreprise, du ministère ou de l'organisme public, **établi***

après consultation d'un comité créé au sein de l'entreprise, du ministère ou de l'organisme, dont la composition obéit aux règles déterminées par règlement de la Commission, le cas échéant» (Loi 90, article 6.4, nos soulignés).

On voit ici que si on a laissé une certaine ouverture quant aux modalités de la formation, les législateurs ont senti le besoin de s'assurer que celle-ci fasse tout de même l'objet d'une planification suffisante en impliquant les acteurs concernés. Notons que la ministre a ajouté l'exigence que la formation soit qualifiante ou transférable⁶ suite à un certain assouplissement de l'imposition d'un plan de formation.

1.1.4 Planifier la formation

Tel que mentionné plus haut, la question de la planification de la formation dispensée en entreprise a fait l'objet de débats plus importants. En effet, les points de vue ont divergé quant à la volonté du législateur d'insérer l'obligation d'un comité paritaire d'entreprise ainsi que d'une certaine planification de la formation, conditions ajoutées afin de s'assurer du caractère adéquat des formations déclarées en entreprise.

Tout d'abord, les syndicats (FTQ, CSN et CSD) ainsi que des représentants du monde de l'éducation (la Fédération des Cégeps et l'ICEA) ont particulièrement insisté sur l'importance de la consultation des travailleurs dans l'élaboration des plans de formation. De son côté, l'ICEA est allé plus loin en recommandant la formation de comités paritaires pour toute formation, qu'elle soit formelle ou qu'elle corresponde aux définitions de l'alinéa 6.4. Pour sa part, la Fédération des Cégeps a demandé que la loi soit précisée afin de clarifier la situation consécutive au fait que la SQDM ne serait pas impliquée dans la validation des plans de formation.

En revanche, le milieu patronal s'est montré plutôt réticent face à ces exigences. La FCEI craignait, par exemple, que la formation de tels comités constitue un fardeau administratif

⁶ Les notions de formation qualifiante ou transférable avaient par contre été suggérées à la commission par les représentants de l'ICEA.

pénalisant davantage les PME. La procédure même de constitution d'un comité et de sa consultation laissait entrevoir pour certains un mécanisme susceptible de ralentir la performance et la compétitivité des entreprises concernées. Pour sa part, l'AMQ suggérait d'instaurer une pratique d'audits de formation afin d'éviter ces lourdeurs administratives.

Finalement, le législateur a assoupli ses exigences en matière de consultation des travailleurs en ne demandant que leur participation à un comité de formation (plutôt que la formation d'un comité paritaire). En outre, il n'a exigé la définition de plans que pour les cas de formation en entreprise, plans qui n'ont pas à être approuvés par la SQDM ou toute autre instance. Enfin, notons que les dépenses encourues dans le processus de consultation et de planification sont également acceptées par le législateur, ce qui rend cette exigence probablement moins lourde pour les représentants patronaux.

L'article 6.4 comporte donc des exigences (plan de formation agréé à l'interne par un comité d'entreprise) qui pourraient bien représenter les outils principaux de cette loi en faveur de la formation qualifiante et transférable. En effet, la définition des plans de formation par ces comités devrait permettre de construire et valider des activités de formation adaptées à leurs besoins propres, compte tenu des caractéristiques de leur main-d'œuvre, de leur orientation, de l'évolution technologique dans leur secteur, etc. De plus, en exigeant que cette planification soit faite par un comité représentant employeurs et employés, le législateur s'est assuré de la possibilité pour ces derniers de faire prendre en compte leurs intérêts, parfois opposés à ceux des acteurs patronaux.

2 Les notions et leur application

2.1 Définir la formation qualifiante et transférable

Avant même de parler de formation qualifiante et de formation transférable, il est nécessaire de définir la notion même de formation. Ses usages dans la littérature sont en effet multiples. Ainsi, Mann (1997), par exemple, inclut comme activités de formation la création d'outils de support (guides d'utilisateurs), les conférences et l'usage de l'Internet comme outils d'apprentissage. Pour Gehin (1990), des activités telles que les visites industrielles et la participation à des colloques constituent des activités de « formation informelle ». Fournet et Bedin (1998) mentionnent comme activités l'auto-formation des employés, avec à la limite le support de l'entreprise pour le matériel pédagogique. Clarifions donc les notions associées à celle de formation.

2.1.1 Apprentissage, transmission, formation, socialisation

Les activités que certains auteurs associent à la notion de formation correspondent plutôt pour nous à celle d'**apprentissage**. En effet, si l'apprentissage correspond à l'activité de la personne intégrant de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire, il va de soi que des activités telles que des visites industrielles (Gehin, 1990) et la résolution de problèmes rencontrés dans le cours du travail (Gerber, 1998) peuvent constituer des occasions d'apprentissage. En fait, l'apprentissage est une activité réalisée durant toute la vie (Livingstone et Sawchuk, 2003), où la personne poursuit le développement de ses connaissances et compétences, entre autres à l'intérieur de ses activités de travail.

On l'aura compris, s'il y a toujours (normalement) apprentissage lors d'activités de formation, il peut également y avoir de l'apprentissage sans formation. Il s'agit alors d'une activité où l'apprenant est entièrement responsable de son propre développement, et où, tout comme dans le cas de la formation, il existe différentes modalités d'apprentissage : ainsi, l'apprentissage peut être **accidentel** (ce que le monde anglo-saxon désigne comme l'*incidental learning*) ou au contraire **délibéré**, voire structuré au point que certains parlent d'autoformation.

Notons également le cas de l'**apprentissage par observation** (*vicarious learning*, littéralement par « procuration »).

Puisque ces activités autonomes d'apprentissage se font en principe sans intervention des entreprises, la question demeure à notre avis ouverte de savoir si elles devraient être reconnues dans le cadre de la loi 90.

De ces situations où un travailleur peut apprendre par lui-même, nous devons distinguer celles où savoirs, savoir-faire et savoir-être sont transmis d'un individu à un autre. À cet effet, avant même d'utiliser la notion de formation, il nous semble nécessaire de désigner d'abord la catégorie plus large des activités de **transmission des savoirs** dont fait partie celle des activités de formation. Bien entendu, l'ensemble de ces activités se distingue des activités d'apprentissage autonome en ce qu'elles impliquent des travailleurs qui *partagent* leurs connaissances avec d'autres. On peut compter parmi ces activités les moyens mis de l'avant par les penseurs de la *gestion des savoirs*, tels que la mise sur pied de groupes de partage de connaissances (Mascitelli, 2000; Nonaka et Takeuchi, 1995; Von Krogh *et al.*, 2000), le développement de bases de connaissances (Boudreau et Couillard, 1999) et autres moyens favorisant le partage des connaissances entre pairs. Ces activités de transmission peuvent être aussi informelles, initiées par les travailleurs eux-mêmes qui constituent entre eux des *communautés de pratique* (Brown et Duguid, 1991).

La formation constitue une catégorie particulière des pratiques de transmission; elle s'en démarque toutefois par certaines caractéristiques qui lui sont propres, notamment le caractère davantage asymétrique de la relation entre formateur et apprenant. En effet, la transmission peut impliquer des travailleurs peu différenciés quant à leurs compétences, mais disposant chacun d'expertises à partager, alors que la formation suppose une différence plus importante en ce qui concerne certaines compétences. Davantage, la transmission s'effectue surtout de façon spontanée et intégrée à la production, alors que la formation est plutôt une activité délibérée et organisée en vue du développement de qualifications et compétences spécifiques chez l'apprenant. Ainsi, on ne peut, il nous semble, parler de formation sans impliquer une certaine évaluation des acquis, qu'elle soit structurée ou non. En somme, nous pourrions définir la

formation comme *une activité délibérée de transmission de savoirs visant le développement de compétences*.

Enfin, on mentionnera un autre processus de modification des comportements des travailleurs, celui de la **socialisation**, qui se distingue notamment de la formation par les contenus transmis. En effet, la *formation* vise traditionnellement la transmission de *savoirs* et de *savoir-faire*, alors que la *socialisation* permet la transmission de *normes comportementales*, voire d'attitudes, ce que certains nomment les **savoir-être**. Ce processus risque de devenir d'autant plus important que dans le contexte d'un passage d'un modèle des qualifications à un *modèle des compétences* (notamment Benarrosh, 1997; Dubar, 1996; Le Boterf, 2000; Hermosilla Pérez et Ortega, 2003; Reynaud, 2001; Roelens, 1997), ces éléments de savoir-être sont de plus en plus souvent requis.

Nous y reviendrons, mais il y a là clairement la reconnaissance de l'importance de valeurs et de normes comportementales dans la réalisation du travail, et peut-être même de certaines compétences traditionnellement perçues comme des aptitudes « naturelles ». Certains auteurs laissent entendre que la formation pourrait servir à transmettre ces nouveaux contenus. Certes, si des éléments de socialisation peuvent être intégrés dans des activités de formation, il semble que des valeurs et des normes comportementales ne puissent être transmises uniquement par des activités de formation ponctuelles.

2.1.2 Former pour qualifier

Si les avis divergent quant à ce qui constitue ou non de la formation, il en est de même pour ce qui est des *résultats de la formation*, notamment en terme de *qualification*. Notons qu'à cet égard, la littérature ne se révèle pas très abondante, du moins en ce qui regarde la formation qualifiante comme telle. Dans bien des cas, on aborde la question sans l'explicitier. Toutefois, les usages permettent de dégager deux significations souvent associées au terme de qualification : la première renvoie (A) à l'idée que la formation est **habilitante**, c'est-à-dire qu'elle permet à la personne formée d'agir davantage sur des éléments de sa réalité; la seconde évoque (B) la **reconnaissance** des compétences nouvellement acquises ou déjà présentes.

(A) Pour la plupart, les usages du terme suggèrent que la formation rend le travailleur davantage en mesure d'agir sur sa réalité. Toutefois, les avis divergent quant aux seuils à viser, autrement dit sur ce qui est considéré comme véritablement qualifiant : ainsi, la formation qualifiante doit-elle former les travailleurs à des connaissances de base normalement obtenues durant la formation scolaire? Vise-t-elle plutôt à développer la confiance et une certaine autonomie des travailleurs (Haccoun et Saks, 1998), dans la perspective d'une recomposition du travail (Feutrie et Verdier, 1993)? Doit-elle d'abord et avant tout fournir à ces travailleurs des compétences « transversales », généralisables à d'autres contextes de travail (Delbègue, 1997)? Ou encore, doit-elle fournir aux travailleurs les connaissances propres à l'entreprise qui lui permettront de fonctionner efficacement au sein de celle-ci?

La question de la qualification fait l'objet de débats, voire de malentendus, parce que les contenus considérés les plus importants varient selon les auteurs : pour certains, ce sont les *savoirs formels*, fondés sur une connaissance scientifique, qui sont véritablement qualifiants et transférables (Yamhill et McLean, 2001), alors que pour d'autres, ce sont plutôt les connaissances propres aux processus de travail dans les entreprises, connaissances difficilement transmissibles parce que souvent *tacites* (Bohn, 1994; Nonaka et Takeuchi, 1995); pour d'autres, encore, ce sont les *compétences transversales* qui deviennent les plus importantes, voire les seules qualifiantes dans un contexte où la flexibilité et l'autonomie deviennent cruciales chez les travailleurs.

D'un autre côté, soulignons que le caractère qualifiant des contenus de formation doit être étroitement associé à leur contexte organisationnel. En effet, certains contenus « objectifs » pourraient être habilitants dans certains contextes seulement. Par exemple, former un travailleur à l'utilisation d'une délignieuse conventionnelle dans le secteur de la manufacture de meubles le rend peut-être plus apte à opérer d'autres équipements similaires, mais non à opérer une machine-outil à commandes numériques (MOCN) : dans le premier cas, le travailleur est appelé à faire lui-même certaines opérations de fabrication, à procéder à certains réglages et à certaines procédures d'entretien (voir la fiche #4, en annexe), dans le second, il doit plutôt visualiser l'ensemble du processus de fabrication, disposer adéquatement les pièces et faire certains ajustements dans la programmation de la séquence de fabrication. Est-il possible d'établir laquelle de ces formations est la plus qualifiante? Certains diront que la MOCN étant plus

moderne, la formation à son utilisation sera plus qualifiante. Nous pensons quant à nous qu'elle sera peut-être plus transférable (voir plus bas), mais dans le contexte d'une entreprise utilisant surtout de la machinerie conventionnelle (par exemple un petit atelier d'ébénisterie qui ne produit que des projets sur mesure, et pour qui un tel investissement ne serait pas rentable), on ne peut pas considérer non qualifiante une formation à l'usage d'équipements conventionnels.

Par ailleurs, cette importance du contexte nous semble encore plus marquante en ce qui concerne les compétences « transversales » : si la capacité d'organisation, les habiletés de communication et l'initiative constituent des atouts pour le travailleur qui les développe, c'est uniquement dans le contexte d'une organisation du travail post-tayloriste favorisant l'autonomie des travailleurs. Or, nous verrons que les tendances à cet égard ne sont pas univoques, et que du point de vue des entreprises toujours engagées dans le taylorisme, une formation peut être qualifiante alors que cela ne serait pas le cas pour des chercheurs tels que Dubar (1996), Feutrie et Verdier (1993) ainsi que Reynaud (2001), pour qui une formation qualifiante s'inscrit dans le cadre d'une transformation de l'organisation du travail allant vers plus de responsabilisation des travailleurs⁷.

(B) La **reconnaissance** des compétences peut prendre différentes formes, du certificat maison remis par l'entreprise à une certification nationale obtenue après un processus plus structuré (Feutrie et Verdier, 1993; Green et al., 2000). Nous avons rencontré dans nos recherches des cas d'entreprises qui disposent de certifications « maison », telle cette entreprise de gestion de pneus de poids lourds qui décerne aux employés réussissant une formation donnée à l'interne le titre de « gestionnaire de parc pneumatique » (fiche #14), tel ce transformateur de viande qui accorde un diplôme d'entreprise aux employés qui ont suivi leur formation en santé et sécurité.

Du côté des certifications dépassant le contexte de l'entreprise, mentionnons le cas de ce fabricant français de produits laitiers, où la formation organisée visait non seulement à qualifier

⁷ De son côté, Reynaud (2001) signale que les tendances actuelles seraient telles que les compétences exigées pourraient devenir de plus en plus spécifiques à l'entreprise, ce qui pourrait prochainement poser des problèmes de reconnaissance à l'extérieur de celle-ci.

les travailleurs de production en leur permettant un rattrapage dans les matières de base, mais également à leur délivrer un diplôme national, le programme étant construit en collaboration avec le réseau scolaire (Fiche #13). On trouve un exemple similaire dans le cas de la fiche #7, où une entreprise québécoise a mis sur pied, avec la collaboration du SAE d'une Commission scolaire, une formation menant à un DES reconnu par le ministère de l'Éducation. Dans le même ordre d'idée, mentionnons le cas des programmes d'apprentissage en milieu de travail (PAMT), mis de l'avant par Emploi-Québec, qui permettent également une reconnaissance plus large de certains métiers appris dans le cadre de formations en entreprise (Hart, 2004). Évidemment, lorsque des entreprises ont recours à des ressources externes pour la formation (par exemple une imprimerie qui engage les services d'un collège pour la formation de son personnel aux logiciels de prépresse, fiche #6), la reconnaissance des acquis prend aussi la forme d'une reconnaissance officielle.

En France, la formation professionnelle a aussi bénéficié du développement d'un dispositif de reconnaissance particulier (Feutrie, 1997). Ainsi, le dispositif de *validation des acquis de l'expérience* (VAE) s'adresse à des secteurs de plus en plus nombreux, permettant de valider des apprentissages variés en milieu de travail. Lorsque validées, ces expériences permettent à leur tour de raccourcir, voire de remplacer la formation initialement requise pour émettre un certificat, un diplôme ou un titre professionnel⁸. Ce parcours, plus ou moins accéléré selon le candidat, est consacré par un jury qui assure la valeur de ces reconnaissances, afin de reconnaître les expériences des travailleurs sans porter atteinte au système de formation et de classification des corps de métier⁹.

La Grande-Bretagne a également mis sur pied, dans les années '80, un système de certification des compétences professionnelles, le *National Vocational Qualification* (ou *Scottish Qualification System* en Écosse - Grant, 2000; Pate *et al.*, 2003). Il s'agit d'un système de

⁸ Voir <http://www.travail.gouv.fr/dossiers/vae/1.html>, site du gouvernement français, qui montre de façon schématique les différents scénarios ou parcours qui peuvent être empruntés.

⁹ Cependant, les jurés étant des salariés choisis pour leur connaissance du secteur spécifique, Feutrie (1997) suggère la création d'un « congé-examen » pour la conduite du jury appelé à examiner les compétences avancées par les candidats.

normes professionnelles permettant la reconnaissance des acquis en milieu de travail, construit de façon modulaire afin de pouvoir reconnaître les apprentissages de moins grande envergure. Ces normes sont reconnues par les employeurs britanniques et ont mené à une certaine normalisation de la formation professionnelle. Notons que l'évaluation se fait ici par le réseau de l'éducation, par des firmes privées ou même par des ressources internes des entreprises désignées à cet effet par l'organisme gérant ces normes. La question de la reconnaissance des acquis sera traitée de manière plus approfondie dans le cadre d'une recherche en cours sur les dispositifs internationaux de qualification professionnelle, dont le rapport sera déposé en février 2005.

Encore une fois, notons que cette question de la reconnaissance, outre d'être contingente à divers contextes, peut être conçue de différentes façons, selon qu'on l'inscrit dans un modèle des qualifications où celles-ci sont définies de façon statique, en fonction des postes de travail, ou selon que l'on se tourne vers un modèle des compétences où les « qualifications » sont associées aux individus progressant dans l'entreprise, ou remplissant des rôles aux exigences changeantes. Dans le premier modèle, soit on occupait un poste peu qualifié et la formation se limitait à une rapide démonstration du travail, soit on occupait un poste qualifié requérant en principe des qualifications préalables, i.e. des cartes de compétences, un diplôme de mécanique industrielle, etc. Autrement dit, les possibilités de reconnaissances étaient limitées et passaient souvent par le système scolaire. En revanche, dans le second modèle, non seulement tous sont appelés à développer et à faire reconnaître leurs compétences, mais ces dernières en viennent à dépasser les curriculums scolaires et surtout à se transformer avec le temps, ce qui remet en question l'idée d'une certification statique.

D'un autre côté, ces deux visages de la qualification, de l'habilitation et de la reconnaissance, correspondent à des intérêts particuliers des acteurs de la formation : pour les employeurs, l'habilitation des travailleurs permet une meilleure productivité et éventuellement une meilleure compétitivité; pour les travailleurs, la reconnaissance des compétences devrait leur garantir de meilleures conditions de travail, en même temps qu'elle les outille au cas où ils devraient se trouver un emploi dans une autre entreprise. Notons que sans être nécessairement conflictuelles, ces différentes dimensions de la qualification peuvent parfois être contradictoires, par exemple lorsqu'un employeur hésite à reconnaître financièrement les compétences préalables

d'un boucher industriel qu'il vient d'embaucher, tout en considérant son expérience comme un atout pour son organisation.

2.1.3 La transférabilité de la formation

Pour plusieurs, associée à la question de la qualification, la transférabilité de la formation renvoie à l'application possible des contenus intégrés à d'autres contextes. À cet égard, on peut d'abord se questionner sur le transfert même des compétences de la situation de formation à la situation de travail (Haccoun et Saks, 1998; Mongrain et Besançon, 1995)¹⁰, mais cela dit, la transférabilité qui nous intéresse ici est celle des savoirs et des compétences d'un milieu de travail à un autre.

Notons d'abord que la question de la transférabilité se pose souvent pour les chercheurs dans des termes universalisants – on s'interroge sur les compétences à développer pour maximiser la mobilité des travailleurs, quoique certains auteurs soulignent comment l'hétérogénéité du marché du travail structure les possibilités de transfert (Reynaud, 2001), alors que d'autres introduisent une segmentation des possibilités, tels que Green *et al.* (2000) qui distinguent trois niveaux de transferts : **spécifiques à l'entreprise, limités à l'industrie**, ou ceux que l'on peut qualifier de **généraux**.

Pour ce qui est d'un transfert limité à l'entreprise, pensons au cas des connaissances de normes maison de classement du bois qui peuvent être utiles à différents postes de travail : l'ancien classeur qui devient scieur est ainsi en mesure de prendre des décisions de coupe en tenant compte de ces normes propres à l'entreprise (fiches #1 et #2). Les compétences en infographie et en traitement de l'image des techniciens en prépresse constitue en revanche un exemple de compétences transférables dans l'ensemble du secteur des communications graphiques (Fiche #6), alors que les compétences générales d'utilisation des ordinateurs sont

¹⁰ Ce qui soulève la question de la transférabilité des apprentissages scolaires au milieu du travail.

potentiellement transférables dans toute entreprise utilisant la micro-informatique, ce qui d'évidence couvre à peu près la totalité des entreprises manufacturières québécoises.

Cela dit, notons que pour certains auteurs tels que Hart et Shipman (1991), le transfert général concerne surtout les compétences de base peu spécialisées (par exemple, savoir lire et écrire¹¹), par opposition à des compétences hautement spécifiques. Pour d'autres tels que Mongrain et Besançon (1995), il s'agit plutôt de capacités et de compétences principales (*core skills*), alors que le traitement qu'en fait Benarrosh (1997) suggère que ce sont à la fois des compétences très générales (telles que l'auto-organisation du temps de travail) et des savoir-être (la discipline) qui sont susceptibles d'être transférés ou même reconvertis.

De leur côté, Yamnill et McLean (2001), discutant des possibilités de transfert des apprentissages au milieu de travail, font une distinction qui nous intéresse ici : celle entre **transferts rapprochés** et **transferts éloignés**¹². Les transferts rapprochés se font entre situations partageant des similarités, ce qui se produit, par exemple, dans le cas du classeur de bois feuillus qui obtient un emploi dans une entreprise similaire et qui se trouve en mesure d'appliquer globalement les mêmes règles de classement (fiche #1). Pour leur part, les transferts éloignés se font entre situations différentes, mais où les mêmes principes abstraits peuvent être appliqués. Pensons par exemple au cas de l'ouvrier opérateur de MOCN dans le secteur du plastique qui trouve un emploi dans une manufacture de meubles en bois, et qui peut y utiliser une partie de ses compétences en programmation. Selon Yamnill et McLean (2001), les transferts rapprochés sont plus aisés, alors que les transferts éloignés sont plus complexes et exigent une certaine préparation au transfert, c'est-à-dire à l'application des contenus à différentes situations hétérogènes¹³.

¹¹ Avec le virage vers des formes d'organisation reposant sur l'autonomie des travailleurs, des entreprises ont dû également combler des manques à ce niveau dans la formation de leur personnel, telle cette entreprise de fabrication de meubles qui a dû développer un programme de formation en alphabétisation avec la collaboration du ministère de l'Éducation (Fiche #5).

¹² On trouve une distinction similaire chez Mongrain et Besançon (1995).

¹³ On pourrait supposer que cette préparation au transfert vise en fait à développer une compétence transversale d'aptitude au transfert des apprentissages.

Les compétences en comptabilité, en bureautique et en gestion du temps développées par les employés de bureau de l'entreprise de construction de la fiche #8 constituent un exemple de compétences susceptibles d'un transfert éloigné, puisqu'elles ne sont pas particulières à un contexte cognitif. En revanche, les compétences du scieur (fiche #2) sont davantage associées au contexte du centre de sciage. Si ces compétences peuvent être transférées en partie, au moins pour ce qui est des tâches de contrôle que le scieur doit exécuter, cela est moins vrai de sa connaissance du panneau de commande, qui risque fort de varier d'un centre à l'autre. Certains évoquent même à cet égard le problème du **transfert négatif** (Mongrain et Besançon, 1995), lorsqu'un travailleur commet davantage d'erreurs sur un nouveau poste de travail parce qu'il a tendance à reproduire ses habitudes acquises au poste précédent.

Quoiqu'il n'y ait probablement pas de correspondance simple, on peut tout de même supposer que les contenus qualifiants en vertu de leur caractère abstrait sont susceptibles d'un transfert général. En revanche, puisque le transfert de savoirs informels plus proches des spécificités des processus d'une entreprise repose probablement sur la similarité des situations, ces contenus doivent être transférables plutôt à l'intérieur d'une industrie, voire d'une entreprise. Est-ce à dire que, parce que ces connaissances sont moins transférables, elles auraient moins de valeur? En arriver à cette conclusion reviendrait à rejeter le constat de nombreux chercheurs en sciences administratives pour qui ces savoirs informels et/ou tacites sont essentiels au bon fonctionnement des organisations, voire à leur capacité d'innovation (Gamache *et al.*, 2001; Leonard et Sensiper, 1998; Mascitelli, 2000; Nonaka et Konno, 1998; Nonaka et Takeuchi, 1995; Régnier, 1995; Reix, 1995; Von Krogh *et al.*, 2000)¹⁴. Ce serait faire fi du fait que, pour le travailleur concerné, pouvoir compter sur ces savoirs spécifiques, c'est pouvoir accroître son employabilité dans son industrie. Dans l'imprimerie, un pressier expérimenté qui maîtrise les subtilités des interactions entre encres et papiers particuliers n'éprouve pas de difficultés à se trouver de l'emploi.

¹⁴ En fait, il y a lieu de se demander si la difficulté de transfert des connaissances tacites ne vient pas simplement d'un problème similaire à celui qui touche le transfert des connaissances formelles-abstraites : une aptitude faiblement développée à transférer ses connaissances d'un contexte à un autre.

Si le transfert peut être plus moins généralisable selon les contenus, il faut aussi noter que ce n'est pas là un état de choses statique : encore une fois, ces possibilités de transfert s'inscrivent dans un état particulier d'une organisation voire d'une industrie. Une formation au métier de pelliculeur pouvait ainsi être encore considérée comme transférable il y a une dizaine d'année, mais l'arrivée des nouvelles technologies du direct-à-la-plaque a rendu caduques une bonne part des compétences transmises dans une telle formation. Par ailleurs, si l'on peut penser que certaines compétences très générales peuvent être utiles dans tous les contextes, soulignons que l'émergence de nouvelles formes d'organisation du travail donne une pertinence croissante aux compétences permettant l'autonomie et la flexibilité, d'où une transférabilité en croissance pour des compétences telles que celles d'auto-organisation et de communication.

Tout comme dans le cas de la qualification, le caractère transférable de la formation est au centre de certains enjeux : du côté des travailleurs, la transférabilité des contenus de la formation renvoie à la question de leur mobilité, alors que pour les employeurs cette transférabilité peut constituer un risque, celui de perdre des employés aux compétences précieuses. En revanche, la question de la transférabilité des compétences des employés d'une entreprise donnée est liée à celle de l'adaptation constante de cette entreprise aux évolutions des systèmes sociotechniques de production. Autrement dit, une entreprise très avant-gardiste produit des compétences qui peuvent soit être très recherchées par d'autres entreprises, soit être trop spécifiques pour être utiles dans d'autres contextes.

S'il y a matière à nuance et à négociation concernant les **résultats de la formation**, comme nous venons de le voir, il y a également lieu de se demander ce qui peut être considéré comme étant véritablement de la formation. C'est sur cette question que nous allons maintenant nous pencher.

2.2 Modalités de formation

On peut distinguer quatre types de rapports à la formation, qui renvoient au rôle que les entreprises jouent à l'égard de la formation, ainsi qu'à certaines caractéristiques des contenus de ces formations.

2.2.1 Une typologie du rapport à la formation

Le *premier type* de rapport que l'on peut identifier est celui où le **réseau scolaire** a la responsabilité de former adéquatement le personnel qualifié des entreprises. Ce type, ou « modèle », nous le verrons, est associé à l'organisation tayloriste du travail, où la plupart des travailleurs sont déqualifiés, sauf pour les privilégiés occupant les quelques postes qualifiés. En lien avec la représentation que se font les acteurs de leurs processus de travail, il s'agit d'un modèle de formation où les contenus sont plutôt uniformes (Gehin, 1990), les entreprises complétant la préparation de leurs travailleurs, le cas échéant, par un compagnonnage sommaire, voire de l'entraînement à la tâche peu encadré. Bien entendu, ce modèle fut largement critiqué pour sa rigidité à l'égard des besoins des entreprises (notamment Hermosilla Pérez et Ortega, 2003; Verdier, 1990; voir aussi le cas de la fiche #5). Par ailleurs, quels que soient les présupposés de cette forme d'organisation du travail, plusieurs auteurs ont noté que les ouvriers non qualifiés réalisant des tâches « standardisées » développaient tout de même des savoirs pratiques nécessaires au bon fonctionnement de l'entreprise (Ferrary, 1999; Wood, 1989), ce qui laisse supposer qu'il y avait malgré tout une certaine place, plus ou moins tolérée, pour de la formation informelle dans ces entreprises.

Le *second type* de rapport est celui d'une entreprise consommatrice de diverses solutions de formation de courte et moyenne durée, dispensées soit par des instances du réseau scolaire, soit par des consultants ou des entreprises privées (**modèle de marché**). Il s'agit du modèle de certaines entreprises manufacturières ayant pris le parti de la requalification des employés, et de certaines entreprises de services où la standardisation du travail ne peut pas être poussée aussi loin. Les entreprises de ce type jouent un rôle plus actif dans la définition de leurs besoins de formation (Lowe, 2002), voire dans la planification des activités de formation. Il s'agit d'un

modèle que l'on rencontre très fréquemment dans la littérature, dans lequel l'entreprise s'oriente vers le principe d'une formation continue. On trouve des exemples de ce modèle dans des entreprises québécoises, telles cette manufacture de ressorts qui a recours à des ressources externes pour la formation de ses cadres (fiche #5), ou encore cette manufacture de fil qui profite des services de formation d'un fabricant d'équipement de production (fiche #11).

Un *troisième type* est représenté par le cas des entreprises qui organisent et dispensent elles-mêmes de la formation (**modèle de l'entreprise formatrice**), ce que nous pourrions désigner comme de la formation formelle organisée par l'entreprise (notamment Eck, 1993; Gehin, 1990). C'est le cas des entreprises disposant de ressources suffisantes pour répondre elles-mêmes à leurs besoins, et/ou dont les besoins sont tellement spécifiques qu'ils ne peuvent être satisfaits par des instances extérieures. On trouve une illustration de ce modèle dans les fiches de cas #3 et #4, où l'encadrement d'une manufacture de meubles organise et dispense lui-même la formation de son personnel, ou encore dans la fiche de cas #10, où une formation de mécanicien a été donnée à l'interne par un mécanicien-formateur de l'entreprise. Cela dit, dans le cas des petites entreprises, cette formation à l'interne risque de ne pouvoir se faire que de façon informelle (Matlay, 2002). Notons que si l'on se rend aux arguments de Reynaud (2001) concernant la spécificité des compétences dans les entreprises, ce modèle devrait être en croissance.

Un *quatrième type*, enfin, est manifeste chez les chercheurs pour qui la formation est un processus qui se déroule « tout au long de la vie » (Gauron, 2000). Il s'agit en fait d'un modèle centré sur l'apprentissage et le développement autonome de compétences par les travailleurs (**modèle du travailleur apprenant**), où l'entreprise peut jouer un rôle facilitateur à l'égard de ces apprentissages, mais où également il s'agit de reconnaître ces compétences habituellement ignorées (Livingstone et Sawchuk, 2003). Fournet et Bedin (1998) mentionnent ainsi le cas d'employeurs qui penchent pour l'auto-formation des travailleurs, à la limite supportée par un certain tutorat et par l'encadrement de l'entreprise pour ce qui est du matériel pédagogique.

Si on peut effectivement envisager que certaines entreprises soutiennent tout de même leurs employés dans leur démarche d'apprentissage, par exemple en fournissant les outils et le

temps nécessaire, il faut toutefois noter qu'on entre ici sur un terrain contestable concernant les activités reconnues par la loi 90.

Notons enfin que ce modèle comporte aussi un risque de dérive, celui signalé par Dubar (2001) et Reynaud (2001), qui mentionnent une tendance à la responsabilisation des travailleurs pour le maintien de leurs compétences face à une certaine obligation de résultats, ainsi qu'un certain désengagement de l'employeur. On peut également craindre, face à l'importance croissante du phénomène des travailleurs autonomes, un désengagement croissant des employeurs à cet égard, sauf peut-être dans les cas où les compétences nécessaires sont impossibles à développer autrement qu'avec le support de l'organisation. Cela dit, Lowe (2002) mentionne que, dans ce contexte, les associations professionnelles pourraient bien prendre le relais, ce qui signifie que nous assistons peut-être à l'émergence d'un cinquième modèle, celui d'une **solidarité entre travailleurs indépendants**.

Chacun de ces modèles représente un état particulier des rapports entre les acteurs concernés par la formation : ainsi, dans le premier modèle, c'est le système scolaire qui a prépondérance dans la définition des contenus et des modalités de la formation, alors que dans le second, les entreprises et les formateurs privés jouent un rôle à cet égard. Le troisième modèle confère un rôle plus important à l'entreprise ainsi qu'à certains travailleurs experts qui définissent les contenus, voire font la formation. Enfin, dans le dernier modèle, ce sont les travailleurs qui dominent dans la définition des contenus et des modalités de leur apprentissage, l'entreprise n'y jouant qu'un rôle périphérique lorsqu'elle ne se désengage pas totalement.

Par ailleurs, ces modèles ont un impact sur les acteurs en charge de la formation à l'intérieur de l'entreprise : dans un modèle scolaire, on pourrait avancer qu'il n'y a pas d'acteur dans l'entreprise qui planifierait et organiserait la formation. Dans un modèle de marché, en revanche, un responsable de la gestion des ressources humaines, voire carrément de la formation, sélectionne, planifie et organise les formations offertes par des instances externes. Avec l'avènement d'un modèle plus près des besoins des entreprises, les cadres opérationnels sont normalement impliqués dans la définition des besoins (Delbègue, 1997), quoique selon la culture de l'organisation à cet égard, cela puisse être encore la responsabilité des gestionnaires de ressources humaines (Haccoun et Saks, 1998). Évidemment, le dernier modèle laisse aux

travailleurs eux-mêmes la charge principale du développement et du maintien de leurs compétences.

Enfin, cette catégorisation constitue tout de même une simplification de ce que l'on trouve dans les entreprises. Des combinaisons sont possibles, notamment selon les travailleurs concernés : on rencontre ainsi le cas d'entreprises ayant recours à des ressources externes pour la formation de leurs cadres, mais qui dépendent de programmes de formation internes pour les employés de production. Des cas hybrides peuvent même se présenter pour les mêmes travailleurs : pensons, par exemple, aux entreprises qui ont recours à la « démultiplication » (voir plus bas), où quelques employés experts reçoivent une formation externe dont ils devront ensuite faire profiter leurs collègues (Devins et Johnson, 2002), ou à cette scierie que nous avons visitée, qui a recours à des consultants externes, mais qui définit avec eux les contenus précis à transmettre pour ce qui est du classement du bois, et surtout, entretient avec eux des relations à long terme, les consultants devant connaître les particularités de l'entreprise pour pouvoir en satisfaire les besoins (fiches #1 et #2). Mentionnons encore le cas de ce fabricant de produits laitiers qui a organisé une formation pour mettre à niveau son personnel de production, qui a eu recours à des consultants externes pour la définition des besoins et des programmes de formation, a utilisé les services du réseau scolaire pour la formation théorique et a organisé un système de compagnonnage à l'interne pour une formation pratique, l'évaluation étant effectuée par un comité composé de représentants du réseau scolaire et de l'entreprise privée (fiche #13).

Pour des auteurs tels que Vaessen et Keeble (1995), en fait, il semble que combiner formation interne et externe constitue une formule gagnante pour les PME. Par ailleurs, notons que les entreprises peuvent évidemment différer grandement quant au degré de planification et de préparation de la formation (Vinten, 2000).

Quelle que soit la combinaison de modèles adoptée et l'état général des rôles ainsi conférés aux acteurs de la formation, il reste que l'équilibre des forces entre eux demeure contingent à leur concertation particulière. Cela dit, nous allons maintenant nous pencher sur le cas de la formation organisée et dispensée à l'intérieur même des murs des entreprises. Celle-ci est en effet moins explorée dans la littérature. Elle est intéressante parce que susceptible de servir à

transmettre des contenus davantage adaptés au contexte de travail (Broda, 1990), ce qui devrait être fort pertinent pour les entreprises de demain.

2.2.2 La formation en entreprise

Avant de commencer cette description des activités de formation répertoriées dans la littérature et dans les cas observés lors de nos recherches, notons que nous ne nous intéressons pas ici à les catégoriser selon leurs contenus : Mann (1997) propose en effet des catégorisations en fonction des situations (par exemple orientation des nouveaux employés) ou des contenus transmis (formations techniques et générales). D'autres auteurs signalent comme activités des formations de formateurs¹⁵, des formations dispensées par les fournisseurs d'équipement lors de changements technologiques dans l'entreprise (par exemple l'installation d'une nouvelle MNOC) ou encore des formations à la santé et sécurité du travail. Si ces catégorisations peuvent être utiles pour prendre conscience des différents contenus et compétences que l'on cherche ainsi à développer (et donc de ce qui peut être qualifiant), elles nous informent peu sur les moyens disponibles pour assurer le développement de ces compétences. C'est à cette question que nous consacrons les pages suivantes.

Ce qui frappe lorsqu'on explore à la fois la littérature et les cas d'activités de formation en entreprise, c'est que ces activités poursuivent en fait trois objectifs : la *transmission de certaines connaissances*, le *développement de compétences* via des activités de mise en pratique et le *suivi de la formation* afin de s'assurer du développement des compétences en question ainsi que de leur reconnaissance. Notons que toutes les activités que nous allons passer en revue ne répondent pas de manière égale à ces objectifs. Certaines se limitent à transmettre certains contenus et ne prévoient rien de particulier pour ce qui est de leur mise en pratique, et finalement, on peut supposer que le suivi de la formation n'est pas une activité très fréquemment réalisée.

¹⁵ Souvent préalables à la formation de travailleurs par un chef d'équipe ou un contremaître de l'entreprise, tel que dans le cas de l'entreprise de la fiche #10.

Ajoutons quelques mots sur l'inclusion de ces activités de *mise en pratique* dans la catégorie des activités de formation : on pourrait prétendre que ces activités correspondent en fait à un *apprentissage* en contexte de travail et qu'elles ne devraient ainsi pas être décrites comme activités de formation. Toutefois, parce qu'elles sont organisées dans le cadre d'un programme de formation et qu'elles sont en général encadrées (un suivi de la pratique est assuré), nous croyons qu'elles peuvent être incluses ici, d'autant plus que ces activités de « renforcement du transfert » (*transfer enhancement procedure*) sont cruciales au transfert des contenus de la situation d'apprentissage à la situation de travail (Haccoun et Saks, 1998; Commission scolaire des Hauts Cantons et Sommets, 2003), ce que bien des employeurs semblent percevoir (Fournet et Bedin, 1998). Quant aux activités de *suivi de la formation*, elles seraient également importantes : il ne suffit pas de faire mettre en pratique les nouvelles connaissances par l'apprenant, encore faut-il que l'on s'assure que ce dernier ait véritablement développé les nouvelles compétences requises. Pour Haccoun et Saks (1998), ce suivi de la formation permet de renforcer les nouvelles compétences, de développer la confiance des apprenants en leurs capacités, ainsi que de les motiver à progresser, à mettre en application les connaissances apprises.

Les modalités de la formation

On doit bien sûr débiter ce tour d'horizon par l'activité de formation de type scolaire, c'est-à-dire **hors du contexte de production**, portant sur des contenus moins liés au contexte immédiat de travail. Elle constitue l'activité de référence, et c'est celle qui est le plus souvent mentionnée dans la littérature, que ce soit sous sa forme scolaire ou sous celle du « stage » offert par le privé. Notons toutefois que ces formations sont souvent de courte durée, qu'elles peuvent faire l'objet de courtes réunions de formation sur des points précis (Gehin, 1990). Par ailleurs, certains auteurs signalent la formation à distance (perçue comme une alternative intéressante au stage) comme autre forme de formation détachée de la production (Fournet et Bedin, 1998) Si on peut s'interroger sur les possibilités de développement des compétences avec une telle approche, il reste que pour certains (Even et Cabanat, 1999; Fournet et Bedin, 1998; Mann, 1997) il s'agit d'une voie d'avenir.

Lorsqu'elle est organisée en entreprise, cette formation hors production est généralement accompagnée d'une *mise en pratique* des contenus discutés en salle de formation. Plusieurs scénarios se présentent ici : des scénarios linéaires où une telle formation est suivie d'une période de mise en pratique des contenus, généralement sous la supervision du formateur, parfois de celle de membres de la même équipe de travail; des scénarios itératifs où les formations hors production sont entrecoupées de telles périodes de pratique. Le cas de la formation au classement dans une scierie (voir fiche #1) illustre bien cette alternance de formations et de mises en pratique, le formateur préparant le travailleur au classement en lui présentant les différentes normes et outils de travail, pour ensuite le faire pratiquer hors production (sous sa supervision), puis le faire pratiquer plus tard en production, tout en faisant retenir le produit de son travail pour révisions et corrections auprès de l'apprenant. Dans d'autres cas que nous avons rencontrés, une formation fut même précédée d'une période d'apprentissage à la tâche, comme dans le cas d'une formation à la déligneuse dans une manufacture de meubles : cette période d'entraînement à la tâche selon la formule de la *doublure* (voir plus bas) visait en fait, non seulement à fournir rapidement à l'apprenant une idée générale du travail à faire, mais également à explorer jusqu'à quel point il était susceptible d'aimer ce travail, afin de s'assurer d'un investissement rentable en formation (voir fiche #4).

Outre la façon de les situer dans le temps, notons que différentes formules sont utilisées dans les entreprises : auto-apprentissage avec support d'un guide de fonctionnement, entraînement la tâche avec ou sans supervision (Mann, 1997), parfois durant les arrêts de production (ce que Gehin, 1990, nomme l'apprentissage « grandeur nature »). Nous avons d'ailleurs rencontré un cas de ce genre lors de nos observations de la formation de scieur (fiche #2), les premières mises en pratique de l'apprenti-scieur étant réalisées lors des heures de repas. Dans d'autres cas, la « mise en pratique » des contenus vus dans les séances de formation passe également par des moyens plus indirects, tels que des séances d'observation en usine, des travaux pratiques supervisés, des discussions animées sur la pratique, et des groupes de soutien (Commission scolaire des Hauts Cantons et Sommets, 2003).

Si dans certains cas on a choisi de combiner formation hors production et mise en pratique, dans d'autres, la transmission des connaissances passe principalement voire uniquement par de telles mises en pratique. Bien sûr, on peut envisager que parfois la formule retenue soit celle de

« l'apprentissage sur le tas », c'est-à-dire de l'apprentissage autonome de tâches par l'apprenti, sans réel encadrement d'un formateur. Toutefois, il serait étonnant que cette pratique soit fréquemment utilisée seule : si dans une entreprise très taylorisée, on peut supposer qu'il est possible de placer un travailleur sur un poste où il apprendra lui-même comment faire son travail, en général, l'apprenti doit bénéficier d'un certain encadrement¹⁶.

Les types d'encadrement

Pour que l'entraînement à la tâche permette véritablement de favoriser le développement des compétences d'un travailleur, il faut donc que celui-ci se fasse avec un certain encadrement, une certaine structure. À cet égard, différents cas de figures sont identifiés dans la littérature.

Le modèle de la **doublure** (Gehin, 1990; Mann, 1997) consiste à placer un nouvel employé, que ce soit à l'embauche ou lors d'un changement de poste, en sus du titulaire du poste actuel. Ce dernier a alors le rôle de lui montrer le travail à faire. Notons que nous avons rencontré des cas où ce pairage se faisait plutôt à l'intérieur d'une équipe de travail (tous effectuant la même tâche), chacun se chargeant, lorsque nécessaire, de corriger l'apprenant ou de lui communiquer des trucs supplémentaires. C'est le cas, par exemple, de la mise en pratique extensive utilisée pour former un pileur dans une manufacture de meubles (Fiche #3).

Le modèle du **compagnonnage** (Commission scolaire des Hauts Cantons et Sommets, 2003; Gehin, 1990) représente une formule similaire à ce qui précède, si ce n'est qu'elle est beaucoup plus structurée : dans ce cas, on confie la formation de l'apprenant à un compagnon spécifique qui a clairement le rôle de formateur, et doit ainsi s'assurer de former et faire pratiquer l'apprenant jusqu'à ce qu'il intègre certaines connaissances et développe certaines compétences établies d'avance. Le compagnon doit alors jouer un rôle d'évaluateur à l'égard de son apprenti, et peut travailler en même temps que lui. Cette formule est celle qui a été favorisée

¹⁶ Bien entendu, dans le cas où le travailleur doit apprendre seul à faire son travail, on ne peut pas parler ici de formation, même s'il en vient à développer certaines compétences.

par le PAMT, programme d'apprentissage en milieu de travail, ce dernier insistant particulièrement sur le caractère structuré des contenus à apprendre, et incluant une formation de formateur pour les compagnons. Des auteurs tels que Poittevin (2003) décrivent des cas de **tutorat** qui ressemblent à s'y méprendre à cette formule : accueil du candidat par un tuteur, évaluation de ses capacités, formations, suivis et commentaires du formateur. La différence de termes réside ici en ce que ce formateur est d'abord présent pour supporter l'apprenant dans l'obtention d'un diplôme professionnel.

Le **mentorat** (Mann, 1997), de son côté, représente plutôt une forme de support à l'apprentissage ou à la mise en pratique d'une formation, selon le cas. Ici, un employé expérimenté offre support et conseil à un novice, sur demande de ce dernier.

Le **coaching** (Delbègue, 1997; Mann, 1997) semble davantage servir de support à la mise en pratique, lorsqu'il n'est pas carrément utilisé à d'autres fins¹⁷. Dans ce cas, un employé rencontre un « coach » pour une discussion où il s'agira pour lui de prendre du recul sur sa pratique, de réfléchir aux améliorations à apporter, le coach agissant à titre de conseiller, voire de support dans la définition d'un plan d'action futur et dans la préparation des étapes à suivre. C'est l'approche qui a été suivie par une entreprise de construction, à l'intérieur d'un programme de formation où les cadres administratifs furent rencontrés par un psychologue industriel afin d'identifier leurs forces et faiblesses et les conseiller dans la réalisation de leur potentiel (fiche #8).

La **démultiplication** (Gehin, 1990; Mann, 1997; Vinten, 2000) que certains nomment la formation « boomerang », représente un cas particulier : il s'agit en fait d'une formule visant la diffusion de connaissances et compétences acquises à l'extérieur de l'entreprise par quelques travailleurs experts sélectionnés pour recevoir cette formation. Il s'agit donc d'une combinaison de formules visant à intégrer de nouvelles compétences dans l'entreprise. Les modalités particulières pour les formations des formateurs et celles que ces derniers mettront en œuvre

¹⁷ Il est à noter que si le *coaching* peut être une méthode de formation, elle ne l'est pas nécessairement. Les exemples donnés par Delbègue (1997) montrent que cette méthode peut être utilisée pour offrir un support psychologique au travail ou encore pour faire le suivi de la performance d'un employé.

peuvent évidemment varier. Ainsi, Mann (1997) mentionne que les travailleurs désignés forment ensuite leur collègues par *compagnonnage* (quoique l'on puisse penser que pour des compétences relativement pointues, il faudrait peut-être davantage parler de *doublure*, ou du moins d'un compagnonnage relativement ciblé), alors que Vinten (2000) signale l'usage du *mentorat* pour la diffusion d'une formation en utilisation de logiciels de conception assistée par ordinateur.

Activités de formation ou de développement de la main-d'œuvre

Lorsqu'on consulte la littérature portant sur le développement de la main-d'œuvre, on rencontre également des activités qui semblent correspondre moins directement aux définitions que nous nous avons énoncées.

Ainsi, Fournet et Bedin (1998) incluent comme « nouvelles activités de formation » la rotation de tâches, la participation à des cercles de qualité, le recours à des experts, ainsi que l'autoformation. Mann (1997), de son côté, considère comme activités de formation la création d'outils de support (guides d'utilisateurs), les conférences et l'usage de la vidéo et de l'Internet comme outils d'apprentissage. Par ailleurs, Delbègue (1997) et Mann (1997) signalent des activités qui, si elles n'appartiennent pas pour eux à la catégorie des activités de formation, n'en contribuent pas moins au développement de la main-d'œuvre : ainsi ils mentionnent le coaching comme activité de professionnalisation / développement, et Mann inclut dans cette catégorie, séminaires, conférences et rotation de tâche.

Pour notre part, nous préférons placer ces activités dans une catégorie à part, celle des activités de développement ou de **soutien à l'apprentissage** et au partage des connaissances, sauf lorsque de telles activités sont explicitement utilisées comme moyens de formation ou de soutien à la formation, comme par exemple le coaching ou la dispensation de vidéo-formations.

Formation, évaluation, planification

On peut distinguer trois types d'activités d'évaluation en entreprise. Tout d'abord, **l'évaluation** effectuée à la suite des activités de formation : la formation hors production à des contenus abstraits peut bien sûr faire l'objet d'une évaluation écrite pour ce qui est des connaissances que certains nomment « déclaratives » (plutôt théoriques - Haccoun et Saks 1998). Pour ce qui est des connaissances « procédurales », c'est-à-dire relatives à des séquences d'actions à poser pour atteindre un but précis, Haccoun et Saks (1998) mentionnent l'utilisation de vignettes et de scénarios sur lesquels les apprenants doivent se prononcer.

Si pour certains l'évaluation des compétences acquises pose problème pour ce qui est des « connaissances procédurales », il faut toutefois mentionner que lors de situations encadrées d'entraînement à la tâche (doublure, compagnonnage, etc.), le formateur doit à tout le moins procéder à une évaluation informelle des acquis pour être en mesure de jouer son rôle. Cette évaluation est facilitée par le fait qu'elle est effectuée en production. Autrement dit, elle est basée sur une observation de la performance réelle de l'apprenant. Des formules plus structurées existent à cet égard, comme par exemple dans le cas du PAMT d'Emploi-Québec où le compagnonnage s'exerce sur la base de compétences clairement définies dans des documents utilisés par le compagnon-formateur et, qui plus est, dans le cas d'une procédure d'évaluation bien établie. En l'occurrence, elle repose sur une auto-évaluation des compétences par l'apprenant, validée et corrigée au besoin par le formateur (Hart, 2004). S'il y a certes un élément de subjectivité dans cette évaluation, il reste que l'encadrement dont elle fait l'objet doit contribuer à sa validité.

Autre type d'activités liées en fait aux précédentes : les activités servant à évaluer les changements dans les comportements au travail, voire la persistance de ces changements dans le temps. Il s'agit donc potentiellement de la simple répétition de l'évaluation dans le temps, quoique Haccoun et Saks (1998) mentionnent que de telles évaluations peuvent reposer sur des indicateurs de performances. C'est effectivement ce que nous avons constaté chez un manufacturier de meubles où le contremaître de production nous disait se baser sur les statistiques de pièces rejetées pour dégager les personnes qui pourraient avoir à recevoir un rafraîchissement de formation (cas de l'entreprise des fiches #3 et #4).

Enfin, dernier cas de figure qui se retrouve probablement moins fréquemment dans les entreprises, surtout petites et moyennes : l'évaluation systématique des nouveaux besoins de formation. Vinten (2000) mentionne ainsi le cas d'entreprises effectuant une évaluation annuelle des employés en vue de définir les besoins en formation, et d'autres réalisant des sondages auprès des employés quant à leurs besoins perçus. Tel est le cas de l'entreprise métallurgique la fiche #12, où l'on procède périodiquement à des consultations auprès des cadres, des travailleurs et de leurs représentants afin de définir les orientations du plan de formation et dégager les besoins. En fait, cette évaluation correspond clairement à une étape préparant la **planification de la formation**, et pour plusieurs, celle-ci ne peut être escamotée sans risques. En effet, lorsqu'une entreprise telle que celle de la fiche #5 s'engage dans un processus sans avoir au préalable identifié ses besoins réels, le personnel formé en vient rapidement à se désengager d'un processus qu'il perçoit comme trop théorique et sans applicabilité à sa situation réelle. Autrement dit, une mauvaise analyse des besoins de formation pourrait faire en sorte qu'une formation donnée soit sans pertinence pour le travail réel des apprenants (Haccoun et Saks, 1998).

3 Déterminants et effets des formations qualifiantes et transférables

3.1 Facteurs rendant compte de l'engagement des entreprises à l'égard de la formation

Nous l'évoquions en introduction, les grandes tendances économiques actuelles rendent cruciale la question du développement de la formation de la main-d'œuvre. Ces tendances poussent les entreprises désireuses de maintenir les emplois vers la production à petite échelle de produits de qualité, créneau peu intéressant pour la production outremer. C'est le cas, par exemple, de ce manufacturier québécois qui se tourne vers la production de petits lots de chaises sur mesure, puisque ses clients – des entreprises qui conçoivent et font fabriquer des ensembles de cuisine – ont désormais recours aux manufactures asiatiques pour la fabrication des grands lots standards. Pour les lots réduits correspondant à des besoins spécifiques, en revanche, il demeure plus avantageux de s'adresser aux entreprises locales, réduisant ainsi les délais de livraison et les coûts de transport.

Pour arriver à satisfaire cette demande, ces entreprises doivent accroître la flexibilité de leur système productif ainsi que leur potentiel d'innovation (Feutrie et Verdier, 1993; Gauron, 2000; Hatchuel et Weil, 1992), et elles doivent donc pouvoir compter sur une flexibilité accrue de la part du personnel de production¹⁸. Si cette flexibilité prend parfois la forme d'une flexibilité **quantitative** – celle qui consiste à faire varier le temps de travail avec la demande – la diversification des produits demandés fait en sorte qu'elle devient davantage **qualitative** (Hermosilla Pérez et Ortega, 2003) : ainsi, certaines entreprises se dirigent plutôt vers une forme de post-taylorisme en implantant le travail en équipe semi-autonome, la rotation des tâches et l'enrichissement du travail, ce qui accroît le pouvoir décisionnel des travailleurs. La tendance va nettement dans le sens d'un recours plus grand aux capacités et aux compétences de l'ensemble

¹⁸Cette pression à la flexibilité toucherait davantage les petites entreprises (Penn *et al.*, 1998), puisqu'elles sont plus vulnérables aux aléas du marché.

des travailleurs, ce qui bien sûr risque d'impliquer des besoins plus grands et plus étendus en matière d'activités de formation (Gehin, 1990; Mann, 1997). À ces pressions venant des transformations de la demande s'ajoutent des exigences nouvelles en termes de qualité, des entreprises requérant désormais de leurs fournisseurs qu'ils disposent d'une certification **de type ISO-9000**. Une telle certification a non seulement un effet structurant sur les processus de travail, mais également sur la formation, impliquant à la fois des besoins plus grands et une formalisation plus poussée des activités de formation (Vinten, 2000). Lors de nos recherches, nous avons rencontré de tels cas : par exemple celui d'une imprimerie prévoyant structurer son processus largement informel de formation face à la nécessité d'obtenir une certification de contrôle de la qualité, ou encore celui de cette entreprise métallurgique qui organise des formations dans la foulée de son virage « qualité totale » (fiche #12) ou celui de cette petite entreprise de chimie industrielle qui a formé son personnel afin de pouvoir être certifiée ISO-9002 (fiche #9).

Le développement de la main-d'œuvre devient stratégique, autant dans le secteur manufacturier que dans le secteur des services. C'est ce que suggèrent les travaux de Lesemann et Goyette (2003), de Lowe (2002) ainsi que de Lundvall (1996), selon qui les économies occidentales seraient en train d'évoluer vers une *économie du savoir*, le secteur des services prenant une importance croissante.

Dans un tel contexte, l'importance accordée à la formation dans les entreprises est non seulement quantitative, mais bien qualitative puisqu'elle touche à ce qui est considéré comme étant qualifiant pour les travailleurs. En effet, on assiste depuis quelques années au passage d'un **modèle des qualifications** à celui **des compétences** (Denieuil, 1997; Dubar, 1996; Le Boterf, 2000; Paradeise et Lichtenberger, 2001; Reynaud, 2001; Stroobants, 1993), et ce changement de modèle a des impacts majeurs sur les contenus et les modalités de la formation.

Les entreprises se transforment, certes, mais quels sont les types d'entreprises en train d'émerger? Trois « tensions » semblent caractériser et différencier ces types d'entreprise.

1) La *première tension* à partir de laquelle les auteurs distinguent ces modèles des qualifications et des compétences concerne la **relation entre le travailleur et l'entreprise**. Pour la plupart des auteurs, le modèle des qualifications renvoie au compromis fordiste : autrement

dit, c'est un modèle où le travail est en général taylorisé, sauf pour un certain nombre de travailleurs de métiers. Dans ce modèle, la qualification renvoie d'abord à un système de classification des travailleurs selon la complexité du travail : on écarte ainsi les qualifications réelles des individus, ne prenant en compte que les qualifications requises par le poste de travail. Bien entendu, à l'intérieur de ce modèle, les travailleurs risquent de ne s'identifier ni à l'entreprise ni à ses objectifs, mais plutôt à leurs pairs (Dubar, 2001; Dubar et Engrand, 1991). Paradoxalement, on associe à ce modèle des qualifications une plus grande stabilité pour les employés, résultant en fait moins de l'approche tayloriste que du compromis fordiste, ces échelles de qualifications garantissant une certaine équité pour les travailleurs, dans un contexte où les relations industrielles se font par le biais de négociations collectives entre patronat et syndicats.

Pour des auteurs comme Benarrosh (1997), Denieul (1997), Dubar (1996), Paradeise et Lichtenberger (2001) ainsi que Reynaud (2001), le virage des entreprises vers de nouvelles formes d'organisation du travail fait partie d'une transition vers un modèle des compétences. Dans ce modèle, les travailleurs ne sont plus de simples exécutants utilisant seulement les connaissances et habiletés attachées à leurs postes de travail, mais doivent plutôt faire preuve d'initiative et mettre en œuvre des compétences plus larges. De plus, dans ce modèle, les travailleurs deviennent responsables face aux clients; ils partagent les objectifs de l'entreprise et s'impliquent eux-mêmes dans un effort pour les atteindre. Toutefois, certains auteurs pensent que cette responsabilisation pourrait prendre une forme plus extrême, celle d'une identité « réseau » où le travailleur devient en quelque sorte un professionnel qui ne s'identifierait plus à l'organisation, devenant en quelque sorte un « électron libre » (Dubar, 2001; Dubar et Engrand, 1991). Dans chaque cas, on assiste toutefois à un effritement des identités antérieures, étant donné cette tendance à individualiser les responsabilités et à recomposer des équipes de travail (Dubar, 1996; Paradeise et Lichtenberger, 2001).

2) Une *deuxième* tension a trait aux **contenus** à transmettre ou à évaluer. Plus marquantes et plus complexes sont en effet les implications du modèle des compétences sur les **contenus** que doivent maîtriser les travailleurs pour remplir leurs fonctions. Dans tous les cas, on se distancie d'un modèle des qualifications dans lequel les connaissances étaient conçues comme des acquis plutôt statiques et où une bonne part des savoirs informels développés par les travailleurs étaient

minimisés ou ignorés. Autrement dit, dans le modèle des qualifications, c'étaient principalement les savoirs formels qui étaient reconnus, dans la perspective d'une organisation du travail standardisée. Pour la plupart des auteurs qui s'intéressent au modèle des compétences, ce caractère formel et statique des connaissances et habiletés des travailleurs est à remettre en question. Les avis divergent toutefois quant aux nouveaux contenus pertinents pour ce modèle. Certains soulignent l'importance nouvelle des connaissances informelles des travailleurs (Paradeise et Lichtenberger, 2001; Reynaud, 2001), mais aussi de compétences correspondant plutôt à des compétences « transversales », c'est-à-dire des compétences générales telles que celles qui relèvent de capacités gestionnaires ou relationnelles, nécessitées par le recours grandissant à l'auto-organisation et au travail d'équipe. D'autres mentionnent l'importance de « méta-compétences » telles que les capacités mémorielles dans le reclassement d'ouvriers consécutif à une réorganisation du travail (Benarrosh, 1997). Certaines compétences renverraient même à des « savoir-être » (Reynaud, 2001). Si la première « tension » explique en quelque sorte le contexte dans lequel des activités de formation sont organisées ou non, la seconde rend compte des choix effectués quant aux contenus à transmettre ou du moins à évaluer¹⁹.

Cela dit, si les connaissances et compétences utilisées dans le cadre du travail se diversifient avec l'arrivée d'un modèle de compétences, elles deviennent en principe plus changeantes : rappelons en effet que dans le modèle des qualifications, les processus sont stables, alors que dans celui des compétences, ils sont susceptibles de changer. C'est d'ailleurs ce caractère changeant des processus qui a amené certains chercheurs à parler de « l'entreprise qui apprend » (Feutrie, 1997; Tranchart, 1997), quoique cette transformation des organisations ait connu un succès parfois mitigé (Harteis, 2003). Certains s'inquiètent de ce caractère changeant des compétences qui pourrait faire en sorte qu'il devienne très difficile de faire reconnaître socialement les connaissances et habiletés des travailleurs (Dubar, 1996; Paradeise et Lichtenberger, 2001; Reynaud, 2001), ce qui peut bien sûr nuire à leur employabilité.

¹⁹ Illustrons cette transformation par l'exemple de certains fournisseurs d'équipements qui bonifient les formations qu'ils offrent à leurs clients de connaissances plus larges que le simple contrôle des équipements (Gehin, 1990).

3) La *troisième tension*, inhérente aux réflexions des auteurs sur ce changement de modèle, concerne les **moyens à prendre pour le développement** de la main d'œuvre. Dans le modèle des qualifications, ce développement passe par l'intervention de l'État pour la formation initiale des ouvriers de métiers, et par un rapide entraînement à la tâche pour ce qui est des ouvriers non qualifiés. En revanche, les compétences devenant changeantes dans un modèle des compétences, il n'est plus efficace de concevoir la formation comme une activité standardisée réalisée une seule fois en début de carrière. Ainsi naît l'idée d'une formation qui doit être continue, davantage adaptée aux besoins spécifiques des entreprises et mieux intégrée au processus de travail.

Si la plupart des chercheurs pensent que le modèle des compétences remplacera celui des qualifications, Dubar (1996) mentionne toutefois que ces modèles pourraient bien devoir coexister. En effet, il signale l'existence de différents types d'identité en entreprise, qui entretiennent des rapports différents à la formation et à la qualification. Notons toutefois que s'il devait y avoir une tendance au dépassement du taylorisme, il est encore trop tôt pour en annoncer la fin : en particulier, dans certains créneaux manufacturiers une approche tayloriste de l'organisation du travail peut encore être productive, d'où une faible pression à son dépassement pour les entrepreneurs²⁰. Quoiqu'il en soit, ce débat sur l'émergence du modèle des compétences jette un éclairage nouveau sur les connaissances et les habiletés des travailleurs jusque là ignorées.

3.2 Facteurs facilitateurs et difficultés

Quels sont les facteurs qui rendent compte des particularités et du déroulement des formations? À cet égard, certains facteurs renvoient aux caractéristiques des industries, à celles

²⁰ Dans une entreprise de transformation de la viande où nous avons fait une collecte de données, par exemple, la chaîne de production a été réorganisée de façon à accroître la division du travail. Ainsi, quoique les cadres de cette entreprise reconnaissent l'importance d'une formation adéquate du personnel, la marge de manoeuvre fut réduite pour chacun des postes de travail.

des entreprises, aux dynamiques sociales internes des organisations et enfin, aux particularités de l'offre externe de formation.

3.2.1 Les industries et leurs processus

Si l'organisation du travail et les conceptions entretenues à l'égard des rôles des travailleurs ont un impact sur les choix que font les entreprises en matière de développement de la main-d'œuvre, il convient toutefois de prendre en compte les contraintes spécifiques qu'imposent les processus de production.

Selon Fournet et Bedin (1998), les entreprises du secteur *manufacturier* tendent à percevoir la formation comme une activité collective devant être réalisée en entreprise, alors que les entreprises du secteur des *services* voient la formation comme une activité d'autoformation individuelle. Il y a là, fort probablement, le signe de différences dans les processus de travail, ceux-ci étant plus collectifs dans le secteur manufacturier que dans celui des services, et davantage attachés à un contexte cognitif particulier (les matériaux particuliers transformés par les travailleurs, les outils utilisés).

Mentionnons comme facteur potentiel la *relative nouveauté d'un processus de production*, induite par la tendance déjà notée des entreprises à se tourner vers des productions moins standardisées. À cet effet, Bohn (1994) note qu'une entreprise qui prend contact avec un nouveau processus de production passe par une étape d'« ignorance » suivie d'une étape de « conscience » (*awareness*) où les actions reposent sur des connaissances tacites. Ce n'est qu'après une longue familiarité avec le nouveau processus qu'elle en développe une connaissance « scientifique » qui permet d'intervenir sur le processus en contrôlant formellement les variables. Dans un tel « monde production » se rapprochant du monde *personnel* ou même *immatériel* de Salais et Storper (1993), le recours aux connaissances informelles développées par les travailleurs risque d'être fort important. En ce qui regarde la formation, cela se traduira par un double recours (potentiel) : d'une part, les entreprises dans une telle situation chercheront des formations externes comblant leur relative absence de familiarité avec le processus; à défaut d'une offre satisfaisante, l'entreprise devra compter sur des moyens de formation et de partage de connaissances internes.

Par ailleurs, il ne faut pas sous-estimer la *complexité* représentée par le travail de matériaux provenant du *monde vivant*. Que ce soit dans le domaine du travail du bois ou dans celui de la transformation de la viande, par exemple, des variations importantes existent entre les unités traitées. La formation d'un scieur (fiche #2), celle d'un boucher équarisseur, par exemple, repose notamment sur une accumulation d'expérience de façon à connaître un nombre suffisant de cas susceptibles d'être rencontrés pour les reconnaître rapidement en cours de travail.

La *complexité des contenus à transmettre*, de son côté, peut être telle qu'elle a un impact sur les modalités de la formation : ainsi, un rapport de la Commission scolaire des Hauts Cantons et Sommets (2003) mentionne que cette complexité fait en sorte qu'il est parfois préférable de faire de la formation individuelle plutôt qu'en groupe. À cela nous ajouterions que cette complexité fait également en sorte qu'il est préférable de dispenser une formation graduelle qui table sur la mise en pratique répétée des apprentissages : pensons au cas de l'apprenti-scieur qui doit pratiquer à plusieurs reprises afin de maîtriser les nombreux contrôles de son centre de coupe, contrôles qui doivent en plus être régulés simultanément pour être efficaces (fiche #2). Seule la pratique répétée, dans ce cas, permet à l'apprenti-scieur d'acquérir des habitudes de travail qui le rendront productif.

D'un autre côté, la *complexité des produits* de l'entreprise a un impact différent sur la formation. Il s'agit là d'une évidence, mais notons avec Vinten (2000) le cas d'entreprises dont le produit très spécialisé rend cruciale la formation du personnel. Il s'agit donc d'un facteur qui, en soi, touche le caractère stratégique de la formation pour les entreprises concernées. Dans le même ordre d'idée, il faut noter le cas d'entreprises qui doivent continuellement renouveler leur parc d'équipements pour demeurer concurrentielles. Lorsque c'est le cas, ces entreprises doivent en quelque sorte faire de la « formation continue », ou peut-être devrait-on dire de la « formation d'adaptation continue » : en effet, dans de tels cas, ces entreprises réagissent à l'arrivée de nouvelles technologies en en faisant l'acquisition et en formant leur personnel pour leur utilisation. Pensons au cas des imprimeries qui font régulièrement l'acquisition de nouveaux logiciels d'infographie et doivent ainsi périodiquement s'assurer de la mise à jour des compétences du personnel concerné. Notons toutefois que si cette pression tend à faire des entreprises des milieux où la formation est dispensée de manière continue, cela ne signifie pas

pour autant qu'on y fait une formation « qualifiante et transférable », puisque la formation en question risque d'être davantage réactive et collée aux besoins de l'entreprise.

3.2.2 Particularités organisationnelles

Nous avons évoqué comment des entreprises se tournant vers d'autres formes d'organisation du travail étaient confrontées à des besoins de formation accrus. D'autres caractéristiques des organisations qui pourraient avoir un impact sur les activités de formation sont identifiées dans la littérature.

La **taille** des entreprises a un impact sur le type de formation privilégiée. Pour Pukkinen *et al.* (2001), des entreprises plus petites tendraient à favoriser la formation à l'interne, ce qui les rapproche donc du modèle de l'entreprise *dispensatrice de formation* (voir plus haut), plutôt que de celui de l'entreprise consommatrice de formations disponibles sur le *marché*. La **marge de manœuvre financière et humaine** de ces entreprises n'y est probablement pas étrangère : une petite entreprise peut plus difficilement se passer de son personnel pour que ce dernier soit formé à l'externe (Matlay, 2002), ou encore peut ne pas disposer des fonds suffisants pour ce faire. Dans un tel cas, une formation intégrée à la production représente un idéal à atteindre. Notons que dans les cas où de telles entreprises optent pour des formations à l'externe, cette marge de manœuvre réduite les pousse à n'investir que dans les champs de formation les plus immédiatement stratégiques, soit ceux qui sont les plus directement liés à la performance de l'entreprise et qui devraient fournir rapidement un retour sur l'investissement (Vinten, 2000). Dans l'un ou l'autre cas, une telle pression fait en sorte que les formations viseront d'abord à satisfaire les besoins des entreprises plutôt qu'à développer l'employabilité des travailleurs²¹.

²¹ Pour remédier au problème de disponibilité du personnel, certains proposent d'organiser la formation continue en termes de partage du temps (Schmidt-Lauff, 2003), sur la base du temps libre, d'heures supplémentaires accumulées, ou d'autres « postes » de temps tels que le temps libéré par les contractions d'horaires concédées pour sécuriser un emploi. D'autres formules semblent intéressantes, telles que celle de la réduction du temps de travail des travailleurs âgés, permettant à ces derniers de participer à des activités de formation. Toutefois, dans le cas d'entreprises où le travail est saisonnier comme dans celui de l'entreprise de la fiche #13, la disponibilité du personnel pour des activités de formation ne pose pas tant de problème.

Quant au problème des coûts de la formation, certains proposent une mutualisation des efforts par le regroupement de petites entreprises autour de besoins communs en formation (Bernier et al., 2003; Kunneman et al., 2000; Verdier, 1990). Cela dit, si tous les auteurs mentionnent le besoin d'investir davantage dans la formation continue, plusieurs soulignent la nécessité d'un soutien public des investissements privés (Gasskov, 1998; Hart et Shipman, 1991).

La taille des PME peut également avoir un autre effet sur les contenus des formations. Dans les PME, les **rôles** sont souvent **moins spécialisés**, notamment pour ce qui est des cadres. Leurs besoins de formation sont plutôt spécifiques, ce qui complexifie la conception des activités de formation par des formateurs externes tels que ceux des institutions d'enseignement (Bagwell, 1998). Par ailleurs, il faut noter le cas de **PME familiales** qui auraient des besoins particuliers en formation, par exemple relativement à la planification de la succession, événement qui mène souvent au déclin de ces entreprises (Ibrahim *et al.*, 2003)²².

Enfin, Haccoun et Saks (1998) soulignent *l'importance du climat organisationnel* lorsque des processus de formation visent à développer des capacités de gestion des ressources humaines ou encore cherchent à insuffler en même temps certaines valeurs : en d'autres termes, si l'on forme des contremaîtres à se montrer plus démocratiques et qu'en même temps l'ensemble des cadres affichent une culture autoritaire, il y a fort à parier que lors de la mise en pratique, les habitudes précédentes persisteront. Les mêmes auteurs mentionnent également l'importance du support de l'encadrement pour le développement de la confiance des individus en eux-mêmes dans la mise en application des nouvelles compétences.

3.2.3 Groupes, identités, formation

Les travailleurs ne vivent pas dans les organisations comme des individus isolés, ils tissent des liens sociaux et se forgent certaines identités. Lorsque des changements organisationnels se présentent et/ou que des formations sont organisées, les travailleurs réagissent en vertu des effets réels ou anticipés de ces changements sur leurs dynamiques identitaires.

Dubar et Engrand (1991) ont dégagé quatre types identitaires qui rendraient compte d'un certain rapport à la formation : ainsi, un travailleur s'identifiant à l'**entreprise** tendra à percevoir la formation comme un moyen d'accroître sa mobilité dans l'organisation et, pour lui, la

²² Ces auteurs recommandent d'ailleurs la mise sur pied d'un programme national de soutien aux PME familiales, par une concertation entre établissements d'enseignement, associations d'entreprises familiales et ministères concernés.

formation représentera un événement positif. En revanche, un travailleur identifié à une **catégorie de métier** percevra la formation comme un signe supplémentaire de blocage dans l'entreprise, du moins si celle-ci ne lui permet pas d'évoluer à l'intérieur de son métier²³. Pour des travailleurs s'identifiant au groupe de travail (identité **ouvrière**), la formation constituera bien souvent une menace de disparition, provoquant des décisions de retraite anticipée et des résistances. Enfin, ceux qui entretiennent des projets de mobilité hors de l'entreprise (identité **réseau**), auront tendance à percevoir la formation comme une occasion de qualification, lorsque celle-ci leur permet de poursuivre leurs propres projets.

On trouve des constats similaires chez Maroy et Fusulier (1997), pour ce qui est des travailleurs entretenant soit un modèle culturel de type *alpiniste* (identité d'*entreprise*), soit un modèle de type *rugbyman* (identité *ouvrière* ou *catégorielle*). Cela dit, pour ces chercheurs, c'est l'**interaction** de ces **modèles culturels** avec les **logiques managériales** et un **espace social de possibilités** qui rend compte des logiques d'action des acteurs concernés à l'égard de la formation. Cette précision est importante, elle souligne la nécessité d'adopter une **approche systémique** des rapports entre formation et identité.

D'un autre côté, on peut rencontrer des cas où des processus de formation, en reconnaissant formellement les qualifications des uns, placent les autres dans une situation où ils se sentent mis en cause. C'est le cas des agents de maîtrise de l'entreprise de la fiche #13, promus par ancienneté, qui se trouvaient dépassés face aux opérateurs que l'entreprise était en train de requalifier. Dans ce cas, l'entreprise a dû également former ces agents.

3.2.4 Les caractéristiques de l'offre de formation

L'offre de formation représente bien sûr un facteur incontournable. Plusieurs auteurs soulignent ainsi des possibilités d'amélioration pour ce qui est de l'offre de formations aux PME,

²³ Dubar et Engrand (1991) s'intéressent ici à des travailleurs de métier confrontés à des formations tendant vers de la polyvalence, ce qui remet en question leur conception de leur métier.

de la part d'établissements d'enseignement en Grande-Bretagne (Allen, 2001; Bagwell, 1998; Vaessen et Keeble, 1995), alors qu'on trouve des réflexions similaires pour ce qui est du contexte québécois (Bernier *et al.*, 2003). Outre les problèmes relatifs au contenu des formations offertes (manque de correspondance entre l'offre de formation externe et les besoins spécifiques des entreprises, mise à jour insuffisante des contenus), on soulève des problèmes d'accès, pour les PME, aux formations offertes par les institutions d'enseignement, du fait de contraintes financières et de problèmes de disponibilité des employés (Bagwell, 1998; Devins et Johnson, 2002), mais aussi en raison de l'éloignement des centres de formation ainsi que d'un certain manque de flexibilité des horaires (Fournet et Bedin, 1998).

Dans certains cas, la multiplicité des intervenants et des programmes constituerait un facteur de confusion pour les PME, d'où l'idée d'un « guichet unique » (Bagwell, 1998) qui permettrait de centraliser l'information sur les établissements et l'offre de formation pour les PME, ou encore celle de passer par des intermédiaires plus proches des PME, telles que Chambres de commerce, corps de métiers, etc. pour améliorer non seulement l'accès, mais aussi l'adhésion de certaines PME à des activités de formation.

3.3 Effets des activités de formation

On peut dégager de la littérature trois niveaux d'effets de la formation : sur les individus formés, sur les dynamiques sociales et identitaires associées à l'entreprise ainsi que sur les organisations.

En ce qui concerne les effets sur les individus, Haccoun et Saks (1998) distinguent les impacts des formations sur la *perception des travailleurs à l'égard des formations reçues*, sur les *connaissances acquises* et enfin sur leurs *comportements*. En termes d'évaluation, il s'agit donc de vérifier jusqu'où les formations ont modifié les méthodes de travail des travailleurs, jusqu'où elles permettent de réduire le nombre d'erreurs et d'augmenter la productivité des individus formés.

Outre ces effets sur les compétences et la capacité de travail des personnes formées, d'autres chercheurs ont identifié des effets individuels de la formation. Ainsi, les effets de la formation sur la mobilité de la main-d'oeuvre et les salaires (Eck, 1993), ceux concernant la motivation au travail (Yamnill et McLean, 2001)²⁴ et bien sûr les résultats de la formation quant à l'employabilité (Chéné et Voyer, 2000).

Les activités de formation, outre leurs effets sur les individus, ont également des impacts sur les dynamiques sociales à l'intérieur des entreprises, plus particulièrement sur les identités au travail. Ainsi, retenons avec Broda (1990) comment les formations sont parfois déployées dans le contexte de réorganisations du travail et impliquent une modification des équipes de travail, et partant, des identités bâties au sein de ces équipes. Cette recomposition des collectifs de travail peut bien entendu soulever des résistances, voire des oppositions²⁵, mais, menée à terme, elle devrait permettre la constitution de nouvelles identités et une lente dissolution des identités précédentes²⁶.

Dans un autre ordre d'idée, lorsque des formations sont organisées plutôt dans le contexte d'une recomposition du travail, se traduisant par une augmentation de l'autonomie et des qualifications des travailleurs (Feutrie et Verdier, 1993), les impacts sur la construction identitaire risquent d'être d'un autre type. En effet, cette recomposition pourrait faire en sorte que les groupes de travail concernés accroissent leurs connaissances ou du moins voient reconnu le capital de règles de travail qu'ils maîtrisaient déjà. En étant reconnus comme détenteurs de connaissances et de compétences utiles à l'organisation, ces groupes pourraient ainsi établir des rapports différents avec les autres acteurs de l'organisation : pensons par exemple aux ouvriers de production à qui l'on confie des responsabilités de réglage et qui établissent de nouveaux rapports avec les régleurs et les techniciens de la maintenance. Dans la mesure où les identités se

²⁴ Qui se traduit notamment par une motivation à transférer les nouveaux apprentissages à la situation de travail.

²⁵ Broda (1990) mentionne ainsi que certains travailleurs refusent de s'engager dans des formations, par crainte de voir les identités remises en question.

²⁶ Évidemment, cela dépend de chaque cas, certaines réorganisations pourraient laisser intacts des collectifs identitaires.

construisent en relation avec d'autres (dans une dialectique de définition par soi et par l'autre - Dubar, 2001), ce changement des rapports entre groupes produit un impact identitaire.

Cet accroissement des qualifications n'est toutefois pas toujours vécu de façon positive : en effet, il arrive qu'une telle réorganisation remette en question les compétences précédentes au point que la formation qui en découle devient un outil de sélection du personnel. Dans un tel cas, la formation devient l'occasion d'une désolidarisation entre personnes, un climat de compétition s'installant entre les travailleurs évalués. Dans ce cas, ces changements pourraient bien contribuer à une transformation identitaire où l'on passerait d'une identité *ouvrière* à une identité *d'entreprise* (Dubar et Engrand, 1991), ou même à une désintégration de l'identité ouvrière dans un mouvement de mise à l'écart. On peut noter avec Dubar (2001) le cas d'entreprises où une modernisation continue rend caducs certains métiers: c'est le cas, par exemple, du métier de pelliculeur dans le secteur de l'imprimerie, devenu désuet avec l'arrivée de la technologie du direct-à-la-plaque. Lorsque de tels cas se présentent, cela remet en question des identités professionnelles construites autour de ces métiers.

Quant aux effets des formations sur les **organisations**, Haccoun et Saks (1998) notent bien sûr les changements qui pourraient être observés quant à la productivité de l'organisation (quantité produite, taux de rejet). D'autres effets seraient susceptibles d'être définis en fonction des visées des formations : si celles-ci, par exemple, cherchent à réduire le nombre d'accidents de travail dans l'organisation, l'atteinte de cet objectif constituera un des effets de la formation sur l'entreprise. Nous pourrions ajouter que des formations ainsi que certaines pratiques de développement des ressources humaines peuvent contribuer à faciliter la gestion des ressources humaines, par exemple en rendant plus facile le remplacement d'un employé spécialisé en cas de maladie et en favorisant une certaine rétention du personnel. Le cas d'une des scieries où nous avons effectué des observations est probant à cet égard (fiches #1 et #2).

Conclusions

Sommaire de la démarche de recherche

Dans le cadre de cette revue de littérature, nous avons d'abord exploré les particularités de la *loi favorisant le développement de la main-d'œuvre*, ce qui nous a permis de dégager l'importance de la formation en entreprise, ainsi que des activités de planification de ce type de formation. Puis, nous nous sommes efforcés de clarifier la notion même de formation, la distinguant des notions d'apprentissage, de transmission et de socialisation. En ce qui concerne le caractère qualifiant de la formation, nous avons pu distinguer que celui-ci renvoyait d'une part à l'habilitation que la formation induisait, et d'autre part à la reconnaissance dont elle pouvait faire l'objet, tout en remarquant dans les deux cas que des nuances devaient être apportées, chacune de ces façons de caractériser la formation devant être caractérisée selon son degré et son contexte. La situation est similaire pour ce qui est de la transférabilité de la formation, celle-ci pouvant être caractérisée à différentes échelles (entreprise, secteur, marché du travail), et distinguée selon son type (rapproché, éloigné, négatif).

Quant aux modalités de la formation, nous avons montré que les entreprises entretiennent différents types de rapports à la formation, puis nous avons décrit les différentes activités de formation mentionnées dans la littérature, qu'il s'agisse d'activités visant la transmission de connaissances en contexte hors production, la mise en pratique ou l'évaluation. En particulier, nous avons montré qu'il existait différentes formes d'entraînement à la tâche avec encadrement, qui constituent autant de formules possibles pour les entreprises désireuses de développer leur main-d'œuvre.

Nous nous sommes penchés par la suite sur les facteurs globaux rendant compte de l'investissement des entreprises en formation, soulignant l'important virage des entreprises occidentales d'un modèle des qualifications vers un modèle des compétences. À cet égard, nous avons souligné quelques divergences des auteurs sur ces modèles, divergences regroupées en trois « tensions » : celle qui concerne le rôle des travailleurs au sein de l'entreprise, celle qui touche les compétences associées au nouveau modèle, et celle, enfin, liée aux moyens nécessaires au développement de la main-d'œuvre. Puis, nous avons passé en revue les facteurs

rendant compte des particularités et du déroulement de la formation en entreprise : parmi ceux-ci, on peut compter certaines particularités des processus de production, telles que leur complexité par exemple, les caractéristiques organisationnelles (taille, climat organisationnel, etc.), les dynamiques identitaires internes à l'entreprise ainsi que les particularités de l'offre externe de formation. Enfin, nous avons complété ce tour d'horizon par un bref examen des effets de la formation, que ce soit sur les individus formés, sur les dynamiques sociales internes ou sur les organisations dans leur totalité.

Éléments de réflexion et pistes d'intervention

La loi 90 vise à inciter les entreprises à contribuer au développement de leur main-d'œuvre. Sur la base des résultats de cette recherche, nous attirons l'attention de la CPMT sur les pistes de réflexion et d'intervention suivantes :

- Il est important de promouvoir une définition ouverte de la formation en entreprise. Comme nous avons pu le constater, celle-ci s'éloigne parfois du modèle purement scolaire, par nécessité pédagogique (Haccoun et Saks, 1998) ou faute de marge de manœuvre pour les petites et moyennes entreprises. Afin de ne pas pénaliser ces dernières, il est donc impératif de reconnaître différentes modalités de formation et de développement de la main-d'œuvre. L'actuel énoncé de la loi tient déjà compte de cet impératif. Il importe toutefois que la réglementation se montre souple, notamment à l'égard des activités de mise en pratique reconnues comme nécessaires au développement des compétences;
- Il est important de maintenir l'exigence d'une planification concertée de la formation en entreprise, pour limiter les cas d'entreprises qui déclareraient de la formation là où il n'y a qu'un entraînement autonome à la tâche;
- Lorsque des entreprises déclarent faire des formations qualifiantes et transférables à l'interne, la présentation des contenus serait hautement souhaitable. En effet, il n'est probablement pas possible pour le moment de définir de manière claire et normative les contenus d'une formation qualifiante et transférable, d'autant plus qu'ils varient

selon les secteurs d'activité économique. Toutefois, dans la perspective d'une définition prochaine qui mènerait à l'établissement de critères opérationnels, le suivi des pratiques des entreprises en cette matière pourrait être du plus grand intérêt.

- Il faudra se garder de ne reconnaître que des contenus qualifiants et transférables au sens général. Cela pénaliserait les entreprises qui ne peuvent pas se tourner aisément vers les nouvelles formes d'organisation du travail et surtout, cela pourrait avoir pour résultat d'ignorer les formations techniques proches des besoins des entreprises. Enfin, l'établissement de définitions normatives se heurte à la nécessité d'une adaptation continue à l'évolution des processus de production et des formes d'organisation du travail. L'expérience des *NVQ* en Grande-Bretagne est là pour en témoigner.
- En matière de reconnaissance des qualifications, le principe d'une démarche paritaire et partenariale, impliquant tous les acteurs concernés par la formation, nous semble particulièrement pertinent;
- L'obligation d'investir en formation pour les entreprises est nécessaire afin de réduire les risques de maraudage entre entreprises qui forment et entreprises qui ne forment pas (Green et al., 2000; Hart et Shipman, 1991).
- Les PME ont un besoin particulier de soutien logistique pour la mise en place de pratiques de formation continue. À cet égard, les CSMO pourraient jouer un rôle crucial, tel qu'on peut l'observer dans le cas du CSMO des communications graphiques qui a développé des outils pertinents à ce sujet (Charest, 1999). Le rôle des CSMO à ce titre devrait être reconnu et encouragé.

Références

- Allen, Anne-Marie, (2001)**, « How To Work with Small Businesses: Advice and Guidance for Providers of Training and Business Support », London (England), Learning and Skills Development Agency.
- Bagwell, Sue, (1998)**, « Marketing Continuing Vocational Education to Small and Medium Sized Enterprises: Key Issues for Higher Education Institutions », *Innovations in Education and Training International*, 35, 3, pp. 216-223.
- Benarrosh, Yolande, (1997)**, « Le rôle des difficultés dans l'élaboration ou la reconversion de compétences : Le cas d'anciens ouvriers d'une filature », *Formation emploi*, 59, pp. 3-22.
- Bernier, Colette, Martin Frappier, et Karine Moisan, (2003)**, « Repenser l'offre de formation publique pour le développement de la main-d'oeuvre dans les PME », Montréal, Centrale des syndicats du Québec, Confédération des syndicats nationaux.
- Bohn, Roger E, (1994)**, « Measuring and managing technological knowledge », *Sloan Management Review*, 36, 1, pp. 61.
- Boudreau, A., et G. Couillard, (1999)**, « Systems Integration and Knowledge Management », *Information Systems Management*, 16, i4, pp. 24-32.
- Broda, J., (1990)**, « Formation et remaniements identitaires », *Formation Emploi*, 32, pp. 37-49.
- Brown, J. S., et P. Duguid, (1991)**, « Organizational Learning and Communities-of- Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation », *Organization Science*, 2, 1, pp. 40-57.
- Charest, Jean-Pierre, (1999)**, *Comment réaliser un projet de formation : Guide à l'intention des entreprises du secteur des communications graphiques*. Montréal, Comité sectoriel de main-d'oeuvre des communications graphiques.
- Chéné, Adèle, et Brigitte Voyer, (2000)**, « La formation à l'employabilité », *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 14, 2, pp. 29-48.
- Commission scolaire des Hauts Cantons, et Commission scolaire des Sommets, (2003)**, « Réussir une formation en entreprise : 34 histoires à succès en Estrie ».
- Coquet, Hervé, (1995)**, « Certification qualité et plan de formation », *Actualité de la formation permanente*, 136, pp. 72-77.
- Delbègue, Anne, (1997)**, « De nouveaux interlocuteurs pour la professionnalisation des équipes dans l'entreprise », *Actualité de la formation permanente*, 171, pp. 60-65.
- Denieuil, P. N., (1997)**, « Entreprises et compétences : l'état des interrogations », *Education permanente*, 133, pp. 35-45.
- Devins, David, et Steve Johnson, (2002)**, « Engaging SME managers and employees in training : lessons from evaluation of the ESF Objective 4 Programme in Great Britain. », *Education + Training*, 44, 8/9, pp. 370-377.

- Doray, Pierre, Rachid Bagaoui, et Danielle Ricard, (1994)**, « La formation dans les entreprises québécoises : études de cas auprès de 15 entreprises performantes », Sainte-Foy (Québec), Conseil de la science et de la technologie.
- Dubar, C., et S. Engrand, (1991)**, « Formation continue et dynamique des identités professionnelles : La formation professionnelle continue (1971-1991) », *Formation Emploi*, 34, pp. 87-100.
- Dubar, Claude, (1996)**, « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du Travail*, 38, 2, pp. 179-193.
- Dubar, Claude, (2001)**, *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris, Presses universitaires de France.
- Eck, Alan, (1993)**, « Job-Related Education and Training: Their Impact on Earnings », *Monthly Labor Review*, 116, 10, pp. 21-38.
- Even, N., et J. Cabanat, (1999)**, « Formation qualifiante à la gestion d'entreprise en milieu maritime », *Actualité de la formation permanente: Paris la Defense*, 162, pp. 8-14.
- Ferrary, Michel, (1999)**, « Les compétences informelles sont-elles gérables? », *Revue française de gestion*, pp. 96-105.
- Feutrie, M., (1997)**, « Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel », Thessalonique, CEDEFOP.
- Feutrie, M., et E. Verdier, (1993)**, « Entreprises et formations qualifiantes. Une construction sociale inachevée », *Sociologie du travail*, 35, 4, pp. 469-492.
- Fournet, Michel, et Véronique Bedin, (1998)**, « L'ingénierie de formation entre traditionalisme et modernisme : Les nouvelles formes de formation continue vues par les dirigeants de PME-PMI », *Formation Emploi*, 63, pp. 43-59.
- Gamache, Martin, Michel Lejeune, Patrick G. Mbassegue, et Éric Alsène, (2001)**, « Information Technology's Use in Harnessing Tacit Knowledge: A Critical Appraisal », in *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Production Management*, FUCAM, Mons, pp. 345-353.
- Gaskov, Vladimir, (1998)**, « Taxes, congés de formation et conventions collectives : comment inciter les entreprises et les individus à investir dans la formation », *Formation professionnelle*, 13, pp. 30-41.
- Gauron, André, (2000)**, *Formation tout au long de la vie*, Paris, La Documentation française, 165 p.
- Gehin, J. P., (1990)**, « Le formel et l'informel en formation continue; Formation et changement dans les entreprises », *Education Permanente*, 104, pp. 83-97.
- Gerber, Rod, (1998)**, « How do workers learn in their work? », *The Learning Organization: An International Journal*, 5, 4, pp. 168-175.
- Grant, Maida, (2000)**, « Supporting Lifelong Learning : The New Integrated Scottish Qualifications System ». in *IVETA conference on vocational education and training for life long learning in the information era*, Hong Kong, p. 32-36.

- Green, F., A. Felstead, K. Mayhew, et A. Pack, (2000)**, « The impact of training on labour mobility : Individual and firm-level », *British Journal of Industrial Relations*, 38, 2, pp. 261-275.
- Haccoun, Robert R., et Alan M. Saks, (1998)**, « Training in the 21st Century: Some Lessons from the Last One », *Canadian Psychology*, 39, 1-2, pp. 33-51.
- Hart, P. E., et A. Shipman, (1991)**, « Financing Training in Britain », *National Institute Economic Review*. May, 136, pp. 77-85.
- Hart, Sylvie ann, (2004)**, « La formalisation des pratiques de formation dans les petites et moyennes entreprises manufacturières québécoises : Rapport préliminaire sur les dispositifs », Montréal, Transpol, Institut National de la Recherche Scientifique, Urbanisation, Culture et Société.
- Harteis, Christian, (2003)**, « Les organisations apprenantes vues par les employés », *Formation professionnelle*, 29, pp. 18-28.
- Hatchuel, Armand, et Benoît Weil, (1992)**, *L'expert et le système : Gestion des savoirs et métamorphose des acteurs dans l'entreprise industrielle*. Paris, Economica.
- Hermosilla Pérez, Angel, et Natalia Ortega, (2003)**, « La formation et l'organisation flexible du travail dans les entreprises européennes du secteur de la métallurgie : le cas de l'Espagne, de la France, de l'Italie et du Portugal », *Formation professionnelle*, 28, pp. 51-68.
- Ibrahim, A.B., K. Soufani, et Jose Lam, (2003)**, « Family business training : a Canadian perspective », *Education + Training*, 45, 8/9, pp. 474-482.
- Kirkpatrick, Donald L, (2004)**, « A T+D Classic: How to Start an Objective Evaluation of Your Training Program », *T + D*, 58, 5, pp. 16-19.
- Kunneman, Dale E., James P. Key, et Catherine M. Sleezer, (2000)**, « Management training activities and training needs within selected business and industry organizations in Oklahoma », *Journal of Career and Technical Education*, 16, 2, pp. 40-56.
- Le Boterf, Guy, (2000)**, *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, Éditions d'Organisation.
- Leonard, D., et S. Sensiper, (1998)**, « The Role of Tacit Knowledge in Group Innovation », *California Management Review*, 40, 3, pp. 112-131.
- Lesemann, Frédéric, et Christian Goyette, (2003)**, *Les travailleurs de l'économie du savoir*. Montréal, Transpol, Institut National de la Recherche Scientifique, Urbanisation, Culture et Société.
- Livingstone, D.W, et Peter H. Sawchuk, (2003)**, *Hidden knowledge. Organized labour in the information age*. Toronto, Garamond Press.
- Lowe, Graham S., (2002)**, « Employment Relationships as the Centrepiece of a New Labour Policy Paradigm », *Canadian Public Policy - Analyse de politiques*, 28, 1, pp. 93-104.
- Lundvall, Bengt-Ake, (1996)**, « The Social Dimension of the Learning Economy », DRUID Working Paper No. 96-1, Aalborg, Danish Research Unit for Industrial Dynamics, 24 p.

- Mann, Rebecca B., (1997),** « Seven questions to ask before investing in a training program », *Small Business Forum*, 14, 3, pp. 50-60.
- Maroy, Christian, et Bernard Fusulier, (1997),** « Espace social de l'entreprise et logiques d'action ouvrières », *Relations Industrielles*, 52, 2, pp. 401.
- Mascitelli, R., (2000),** « From Experience: Harnessing Tacit Knowledge to Achieve Breakthrough Innovation », *Journal of Product Innovation Management*, 17, 3, pp. 179-193.
- Matlay, Harry, (2002),** « Training and HRD strategies in family and non-family owned small businesses: a comparative approach », *Education + Training*, 44, 8, pp. 357-369.
- Mongrain, P., et J. Besançon, (1995),** « Etude du transfert des apprentissages pour les programmes de formation », *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 2, pp. 263-288.
- Nonaka, I., et N. Konno, (1998),** « The Concept of 'Ba': Building a Foundation for Knowledge Creation », *California Management Review*, 40, 3, pp. 40-54.
- Nonaka, I., et H. Takeuchi, (1995),** *The Knowledge-Creating Company*. New York, Oxford University Press.
- Paradeise, C., et Y. Lichtenberger, (2001),** « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, 43, 1, pp. 33-48.
- Pate, Judy, Graeme Martin, et Marc Robertson, (2003),** « Accrediting competencies : A case of Scottish vocational qualifications. », *Journal of European Industrial Training*, 27, 2-4, pp. 169-176.
- Penn, David W, William Ang'wa, R. Forster, G. Heydon, et Susan J. Richardson, (1998),** « Learning in smaller organisations », *The Learning organization*, 5, 3, pp. 128-137.
- Poittevin, Sandrine, (2003),** « Le témoignage d'un maître d'apprentissage Haut-Marnais », *Actualité de la formation permanente*, 84, pp. 59-60.
- Pukkinen, Tommi, Clemens Romijn, et Sarah Elson-Rogers, (2001),** « Funding continuing training in small and medium-sized enterprises. Discussion and case studies from across the EU », Cedefop Panorama Series No. 17, Luxembourg, CEDEFOP.
- Régnier, F., (1995),** « Connaissances tacites : un rôle stratégique dans l'entreprise », *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre, pp. 127-132.
- Reix, R., (1995),** « Savoir tacite et savoir formalisé dans l'entreprise », *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre, pp. 17-28.
- Reynaud, Jean-Daniel, (2001),** « Le management par les compétences: un essai d'analyse », *Sociologie du Travail*, 43, 1, pp. 7-31.
- Roelens, N., (1997),** « Reconnaissance des acquis ou habilitation intersubjective à tenir un rôle social ? », *Education permanente*, 133, pp. 47-63.
- Saffray, Claude, et Catherine Lacoma, (1995),** « Plan triennal pour un CAP », *Actualité de la formation permanente*, 136, pp. 58-64.

- Salais, Robert, et Michael Storper, (1993),** *Les mondes de production : enquête sur l'identité économique de la France*. Paris, Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Schmidt-Lauff, Sabine, (2003),** « Stratégies du temps d'apprentissage dans les entreprises - études empiriques sur la mise en oeuvre de la formation continue dans les entreprises », *Formation professionnelle*, 29, pp. 68-77.
- Stroobants, M., (1993),** *Savoir-faire et compétences au travail, une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Tranchart, Philippe, (1997),** « PME apprenantes », *Entreprises-formation*, juillet-août 1997, pp. 29-31.
- Vaessen, Peter, et David Keeble, (1995),** « Growth-oriented SMEs in Unfavourable Regional Environments », *Regional Studies*, 29, 6, pp. 489-505.
- Verdier, E., (1990),** « L'efficacité de la formation continue dans les PME », *Sociologie du travail*, 32, 3, pp. 295-320.
- Vinten, Gerald, (2000),** « Training in small- and medium-sized enterprises », *Industrial and Commercial Training*, 32, 1, pp. 9-14.
- Von Krogh, G., K. Ichijo, et I. Nonaka, (2000),** *Enabling Knowledge Creation: How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation*. New York, Oxford University Press.
- Wood, S., (1989),** « The Japanese Management Model: Tacit skills in shop floor participation », *Work and Occupation*, 16, 4, pp. 446-460.
- Yamhill, Siriporn, et Gary N. McLean, (2001),** « Theories Supporting Transfer of Learning », *Human Resources Development Quarterly*, 12, 2, pp. 195-208.

Annexe

Cas de formations en entreprise

Fiche #1 : La formation au classement dans l'industrie du bois de sciage

Le cas qui nous intéresse ici est celui d'une scierie moyenne comptant une centaine d'employés, établie de la région des Laurentides depuis environ 35 ans. L'entreprise se spécialise dans le sciage de billots de petit diamètre, moins intéressants pour le reste de l'industrie. Elle produit des planches et des baguettes de bois feuillus et exporte le tiers de sa production. Il n'y a pas de syndicats dans cette entreprise, les dirigeants adoptant de toutes façons une approche participative qui réduit la nécessité d'une structure de négociation collective.

La compétence de classement du bois est cruciale à l'industrie du bois de sciage, en particulier celle du bois d'apparence, provenant généralement d'essences feuillues. En effet, elle permet aux travailleurs de l'ensemble de la chaîne de production d'optimiser les décisions de coupe et aux classeurs d'identifier correctement la qualité des planches produites. Dans tous les cas, les décisions prises à ce niveau ont un impact important sur la valeur du bois produit et, partant, sur la marge de profit de l'entreprise.

Par conséquent, il faut former le personnel à la reconnaissance du grade des planches, ce qui inclut l'évaluation des défauts du bois, l'estimation des surfaces et des volumes de bois de même couleur¹ ainsi que la connaissance de normes de classement du bois feuillu, pour la plupart des normes internationales mais également certaines normes propres à des clients de l'entreprise.

Comment se fait la formation

La formation au classement se fait progressivement, sinon de façon continue, tout dépendant de la rapidité d'apprentissage des employés, de leur capacité à conserver voire développer eux-mêmes leur expertise et de leurs compétences initiales.

Dans un premier temps, un formateur externe évalue ces compétences chez les apprenants par le biais d'un test écrit. Sur la base des lacunes constatées, il effectue ensuite un rappel des notions, normes et trucs de calcul appropriés, puis les apprenants pratiquent le classement sous sa supervision, dans un espace hors production. S'il le juge approprié, le formateur peut les faire pratiquer lors de plusieurs séances avant de passer à l'étape suivante.

Lors de celles-ci, chaque apprenant pratique le classement en contexte de production, l'idée étant de l'habituer à juger rapidement de la qualité du bois. Cette pratique est suivie d'une inspection avec le formateur, dans un espace hors production, de la pile de bois classée par l'apprenant. Le formateur fait alors expliciter par l'apprenant les raisons de ses choix de classement et propose des alternatives lorsque le bois a été mal classé. Il en profite pour donner des trucs particuliers pour l'estimation du grade du bois.

¹ Pour les arbres de certaines essences, le bois peut être de couleur différente, selon qu'il provient du cœur ou de la périphérie du tronc.

Il est à noter que le formateur est habilité à accorder une carte de classement répondant aux normes internationales, étant lui-même un formateur certifié.

Commentaire

Lors du classement, les décisions sont prises sur du matériel vivant, en fonction de normes complexes. Pour arriver à être efficace, il faut avoir été confronté au plus grand nombre de cas concrets posant des difficultés : dispositions particulières de nœuds, ratio du bois « blanc » par rapport au bois « rouge » (cœur de l'arbre), particularités propres à certaines essences, etc. Par ailleurs, pour que l'employé soit productif, il doit prendre ses décisions rapidement : en d'autres termes, on ne peut se permettre que les classeurs mesurent formellement le bois et explorent différents scénarios de classement. Pour que l'employé soit efficace à cet égard, il doit non seulement être habitué à classer sous la pression du contexte normal de production, mais il doit disposer de « trucs » ou de certaines habitudes de classement.

Voilà pourquoi cette formation s'échelonne sur une certaine période de temps, pourquoi on a recours à une approche *graduelle* de la formation. Cela dit, peut-on dire que cette formation est **qualifiante**? Dans le premier sens de ce concept, on peut répondre qu'elle *habilite* effectivement les travailleurs, puisqu'elle leur permet de prendre des décisions éclairées, et ce, à toutes les étapes cruciales du processus de production. D'un autre côté, cette formation mène également à une certaine *reconnaissance*, puisque l'apprenant qui la réussit obtient une « carte de classeur », c'est-à-dire une certification internationale attestant sa compétence en classement, sujette à renouvellement. Du point de vue de l'organisation, cette compétence est plus finement reconnue dans le cadre d'un système de classification interne tenant compte d'autres compétences, système sur lequel est basé la progression professionnelle dans l'entreprise.

S'il advenait que l'employé qui a réussi cette formation doive ou souhaite travailler ailleurs, peut-on considérer que les compétences qu'il a développées sont **transférables** à un autre contexte? Il s'agit d'une question dont la réponse dépend du contexte : dans le cas où l'employé postulerait dans une entreprise similaire, ses compétences en classement, en particulier quant aux normes internationales, lui seraient indubitablement utiles. En revanche, l'utilité des normes de classement « maison » dépendra des clients de cette nouvelle entreprise. D'un autre côté, s'il advenait que cet employé soit embauché par une scierie aux produits fort différents (essences particulières, bois d'œuvre plutôt que d'apparence), il est peu probable que sa connaissance des normes du bois feuillu lui soit utile, mais par contre ses connaissances et trucs pour l'estimation des surfaces et des volumes de bois pourront lui être utiles. Hors du secteur du bois de sciage, toutefois, seules les compétences de calcul pourront servir dans certains secteurs manufacturiers où l'on doit mesurer des matériaux non standard.

Fiche #2 : La formation au sciage

Cette formation provient également de la scierie décrite dans la fiche #1.

Le métier de scieur est parmi les métiers les plus qualifiés de l'industrie du bois de sciage, et constitue un poste de travail à importance stratégique pour l'entreprise. En effet, les décisions prises par les scieurs affectent l'ensemble de la chaîne de production : par exemple, selon qu'il découpe un tronc à un angle approprié, le scieur facilite ou complique le travail du refendeur et du déligneur qui doivent fabriquer les meilleures planches possibles à partir des pièces reçues. Par conséquent, les décisions du scieur ont un impact majeur sur la valeur du bois produit.

La formation au métier de scieur vise le développement de deux types de compétences : des *compétences de base* concernant l'utilisation et l'entretien de l'équipement du centre de sciage semi-automatisé à commandes numériques, et des *compétences fines* quant aux décisions de coupe et aux différents aléas de fonctionnement en contexte de production.

Comment se fait la formation

Avant d'enclencher le processus de formation, le responsable des ressources humaines sélectionne les candidats sur la base d'une évaluation des compétences en classement, des capacités psychomotrices et des connaissances de base.

La formation débute par une séance hors production, donnée par un contremaître qui explique à l'employé comment utiliser les différents contrôles et dispositifs d'information de la cabine du centre de sciage, et le fait pratiquer à cet effet. Une fois complétée cette partie de la formation, une seconde séance est cette fois-ci donnée par un titulaire actuel du poste de scieur. Ce dernier introduit l'employé aux opérations d'entretien régulier de la scie en respect des règles de sécurité. Au besoin, cette formation à l'entretien des équipements est complétée de quelques pratiques initiées par le scieur actuel, avec l'accord du contremaître de production.

Une fois développées ces compétences de base concernant le fonctionnement et l'entretien des équipements, on procède à une étape de mise en pratique du contrôle du centre de sciage. Ainsi, jusqu'à ce qu'il soit autonome, l'apprenant réalisera plusieurs pratiques sous la supervision du scieur régulier, d'abord hors production, pendant les périodes de pause de la ligne de sciage. Ces pratiques permettent à l'employé de rencontrer différents cas de figure qui peuvent se présenter (troncs aux formes non standard, bois aux nœuds plus nombreux, aux sections dégradées par l'exposition au soleil, etc.) et à apprendre les trucs du métier propres aux situations particulières : par exemple, un scieur place habituellement les défauts les plus importants d'un tronc à un angle de 45°, sachant que cela crée des planches dont les

défauts sur les côtés pourront être enlevés à l'étape du délignage. Notons que lors de ces pratiques, l'apprenant s'habitue également au contrôle des équipements, à la coordination de la chaîne d'approvisionnement du centre de sciage, et ainsi prend de la vitesse.

Le nombre de pratiques varie selon la rapidité d'apprentissage du nouvel employé. Graduellement, alors que l'employé gagne en assurance, et selon ce qu'en juge le scieur régulier, ce dernier laisse l'apprenant pratiquer seul et en production. Éventuellement, ce nouveau scieur agira à titre de *scieur de relève* : autrement dit, on ne devient pas scieur immédiatement, on se prépare à l'être en occupant un autre poste - en général celui de classeur - et en remplaçant occasionnellement le scieur pour maintenir ses connaissances et habiletés ainsi que pour prendre de la vitesse.

Commentaire

Encore une fois, une des raisons pour cette façon de former les nouveaux scieurs vient de ce qu'on travaille avec un matériel vivant, dont les nombreuses variations en forme et en qualité nécessitent une pratique prolongée pour rencontrer suffisamment de cas particuliers.

Par ailleurs, compte tenu de la complexité des décisions prises et des habiletés psychomotrices à maîtriser, on opte pour une formation graduelle, d'autant plus que, tout comme dans le cas du classement, il ne s'agit pas seulement de former quelqu'un à opérer un équipement, mais bien de le former à l'opérer de façon productive, c'est-à-dire avec le minimum possible d'hésitations.

Ces particularités des compétences à développer rendent compte du fait qu'on mise ici sur une formation graduelle, en situation concrète de travail où on laisse davantage de temps à l'apprenant au début du processus, ne le plaçant dans une situation normale de production qu'avec l'accroissement de sa confiance et de son autonomie. Cela dit, peut-on dire que cette formation est **qualifiante**, et si oui, jusqu'à quel point? Si qualifier veut dire habiliter, cette formation est passablement qualifiante, puisqu'elle permet à l'employé de réaliser un travail complexe aux impacts importants. Il faut d'ailleurs noter que cette formation donne accès au poste le plus convoité de l'entreprise, étant le plus qualifié. Du point de vue de la reconnaissance, toutefois, cette formation ne procure qu'une reconnaissance limitée : si elle est reconnue à l'interne, elle ne confère toutefois pas de certification officielle.

Quant à la **transférabilité** des contenus, encore une fois, tout dépend du contexte dans lequel pourrait se retrouver le scieur : dans une scierie similaire, par exemple, un scieur devrait pouvoir utiliser l'ensemble des compétences liées à son poste de travail, n'ayant probablement qu'à s'habituer à utiliser des panneaux de contrôle différents. S'il advenait qu'il travaille dans une scierie aux produits très différents (par exemple produisant du bois-d'œuvre), en revanche, un scieur devrait pouvoir réutiliser ses compétences dans le contrôle et l'entretien d'un centre de sciage (avec quelques adaptations), mais pourrait avoir à apprendre de nouveaux trucs du métier, les exigences n'étant pas les mêmes quant aux

« recettes de coupe ». Enfin, à supposer qu'un tel ouvrier se retrouve dans un secteur passablement différent, tout dépendra des exigences du nouveau poste. S'il s'agit d'un poste où les habiletés psychomotrices sont importantes, celles qu'il a développées auparavant lui seront utiles, alors que s'il occupe un poste de mécanicien, il pourra utiliser une partie des habiletés développées pour l'entretien des équipements.

Il faut noter que cette entreprise dispose de plus de personnel de remplacement que d'autres entreprises similaires. Cela résulte d'une politique de formation qui s'assure ainsi de la présence de travailleurs de relève pour chacun des postes stratégiques de l'entreprise.

Fiche #3 : La formation au pilage dans l'industrie du meuble

L'entreprise dans laquelle le cas suivant a été observé est établie depuis 24 ans dans la région du Centre du Québec, et fabrique des meubles et des composantes pour des entreprises qui conçoivent, réalisent et commercialisent le produit fini. Cette entreprise, qui se distingue par la haute qualité de ses produits ainsi que par une certification ISO, compte une centaine d'employés dont la plupart sont représentés par un syndicat.

Le poste de pileur étant la porte d'entrée dans l'entreprise, la formation pour celui-ci comprend un volet double. Tout d'abord, il s'agit d'introduire l'employé à l'entreprise et à ses particularités, puis ensuite à le préparer à sa tâche de pileur².

Comment se fait la formation

Une première formation est donnée hors production par le contremaître. Ce dernier introduit alors le nouvel employé aux aspects administratifs de l'embauche et du travail : règles de fonctionnement, politique de l'entreprise à l'égard de l'absentéisme, règles à suivre en cas d'accident, etc. Il décrit ensuite les différents départements de production ainsi que les particularités et les valeurs de l'entreprise (importance de la qualité, de la récupération, du travail d'équipe, et diversité des exigences des clients). Cette présentation est suivie d'un tour de l'usine où le contremaître présente l'apprenant à l'ensemble des employés. Il en profite pour revoir avec lui les fonctions des différents départements, tout en insistant à plusieurs reprises sur les éléments vus en salle de formation.

Suite à cette première étape, le chef d'équipe des ébouteurs rencontre le nouvel employé dans une salle hors production pour la deuxième étape de la formation. Lors d'une courte séance, il lui décrit sommairement les tâches qu'il aura à exécuter en tant que pileur (pilage, identification des piles, déplacement vers les espaces appropriés, entretien des espaces de travail), puis lui montre un croquis de la disposition à adopter pour l'empilement.

Le nouvel employé rejoint ensuite l'équipe des pileurs réguliers pour deux jours, durant lesquels il apprendra son travail avec eux, dans des conditions de surplus d'employés. Pendant cette période, les pileurs réguliers surveillent son travail et lui transmettent au besoin certains trucs pour en faciliter la réalisation. Après environ 48 heures, on retire une personne de l'équipe de pilage et l'employé travaille dans une équipe normale pour le reste de la semaine.

² Le pilage consiste en l'empilement des planches éboutées pour entreposage temporaire en attente des étapes de production suivantes.

Le nouveau pileur poursuivra cette mise en pratique pour une deuxième semaine, durant laquelle le chef d'équipe lui montrera l'opération de l'équipement pneumatique d'entretien, ainsi que le déplacement en chariots des piles complétées.

Commentaire

Tout d'abord, l'entreprise forme à l'interne pour deux raisons : d'une part, le bassin naturel d'employés de cette entreprise (dans un rayon de 50 Km) ne comprend pas beaucoup de personnes disposant de formation scolaire. La compétition étant féroce dans la région pour le personnel d'usine, on doit souvent embaucher du personnel peu scolarisé et s'occuper soi-même de les former. D'autre part, il n'y a pas de formation extérieure adaptée aux besoins de l'entreprise.

Cela dit, le poste de pileur est confié aux nouveaux employés non seulement parce que c'est le plus simple, mais également en guise de probation : il s'agit de voir jusqu'où les nouveaux travailleurs embauchés ont « du cœur au ventre » et sont prêts à travailler de façon soutenue.

Une partie de la formation est donnée hors production, question d'aborder clairement les normes et les valeurs de l'entreprise, ainsi que de préparer le nouveau pileur à l'ensemble de la démarche qu'il suivra. On notera l'usage de la répétition pour ce qui est de la transmission des valeurs de l'entreprise, ce qui est particulièrement adéquat pour la transmission de tels contenus. La formation aux tâches concrètes du pileur se fait en revanche surtout de façon intégrée au travail, et ce, graduellement. On cherche ainsi à ne pas submerger l'employé avec l'ensemble des éléments qu'il devra maîtriser. Cette approche graduelle résulte clairement de ce que l'on embauche ici du personnel en général peu scolarisé.

Peut-on dire que cette formation est **qualifiante**? Bien sûr, elle permet à l'employé de réaliser sans heurts les tâches qui lui incombent. Cela dit, ces tâches n'impliquent que peu de responsabilités et d'initiative. Qui plus est, compléter cette formation ne permet pas d'obtenir une reconnaissance autre qu'interne à l'entreprise. Quant au caractère **transférable** de cette formation, il est limité. L'employé peut profiter de son expérience de pileur au sein d'une entreprise similaire ou même dans une scierie, il s'agit là, de toutes façons, d'un poste peu qualifié pour l'ensemble de ces entreprises, que l'on comble habituellement avec tout personnel disponible, sans égard à la qualification.

Fiche #4 : La formation au délignage dans l'industrie du meuble

Cette formation a été observée dans la même entreprise que celle décrite dans la fiche #3.

Le poste de déligneur est un des postes les plus stratégiques de cette entreprise, les décisions prises ici ayant un impact important sur la valeur du produit final. En effet, le travail de déligneur consiste à découper des largeurs de planches pour enlever les impuretés du bois (pourriture, nœuds friables, etc.), tout en maximisant le plus possible la surface de bois conservé. L'aide-déligneur, de son côté, assiste le déligneur en lui retournant le bois à compléter, et en répartissant correctement les planches terminées qui serviront à fabriquer des panneaux. Il s'agit donc de postes qui reposent sur une certaine connaissance en classement du bois, sur celle des exigences particulières des clients de l'entreprise, ainsi que sur des compétences en opération et en entretien de la déligneuse.

Règle générale, ce poste de travail qualifié n'est confié qu'à des employés déjà présents dans l'entreprise, qui maîtrisent déjà en bonne partie les exigences de la clientèle, savent mesurer le bois et signaler à leurs collègues des dimensions grâce à un système de signes non verbaux propre à l'usine³. Normalement, tout nouveau déligneur agit d'abord à titre d'aide avant de devenir déligneur principal.

Comment se fait la formation

L'apprenti déligneur débute son apprentissage par une période d'entraînement, sous la forme de la *doublure* : ainsi, il rejoint un déligneur expérimenté pour former équipe avec lui⁴, et ce dernier l'introduit pendant le travail aux différentes tâches du poste d'aide-déligneur (répartition des planches terminées, renvoi des planches devant encore être délignées, empilage). Durant cet entraînement d'une journée, le déligneur principal corrige l'apprenti lorsqu'il prend des décisions erronées, par exemple lorsqu'il place un morceau de qualité supérieure dans une pile de qualité inférieure ou vice versa. Au gré du travail, le déligneur montre à son collègue certaines des autres tâches qu'il aura à faire un jour en tant que déligneur principal (entretien préventif des équipements, saisie des lots produits dans l'ordinateur de suivi de production, identification et marquage des piles produites).

Suite à cet entraînement, le contremaître rencontre l'apprenti pour une formation hors production, où il revient sur l'ensemble des tâches exécutées par le déligneur et l'aide-déligneur (mise en train de l'équipement, opération, tri, empilage et identification des piles complétées, etc.), tout en insistant sur le caractère collectif du travail. Après cette description générale, le contremaître introduit alors l'employé

³ Ce système est rendu nécessaire par le bruit assourdissant des machines présentes sur le plancher de production.

⁴ Le délignage est réalisé par des équipes de deux travailleurs. Lorsqu'une équipe compte un membre en formation, les exigences de productivité à son égard sont relâchées.

aux différentes opérations et normes propres à chacune des tâches, par exemple celles qui touchent les décisions de coupe (tolérances dans les dimensions, minimum permis pour les planches périphériques). Il s'agit d'une formation substantielle où le contremaître explique le bien-fondé des différentes normes : par exemple, si les planches périphériques des futurs panneaux ne peuvent compter moins de deux pouces, c'est que c'est sur celles-ci que la moulure sera découpée. Une fois terminé ce tour d'horizon des normes à respecter, le contremaître décrit les signes auxquels porter attention pendant le travail, par exemple la qualité de la tranche qui permet d'estimer l'état de la scie. Le contremaître profite aussi de cette formation pour rappeler les attentes et les valeurs de l'entreprise en termes de qualité et de rapidité du travail, ainsi que les règles de sécurité à respecter.

Suite à cette formation, l'apprenti poursuivra son apprentissage lors de mises en pratique répétées. Après une période de temps variant selon sa rapidité d'apprentissage, il sera introduit aux tâches qu'il aura à réaliser en tant que déligneur principal.

Lorsque ce sera le cas, le contremaître rencontrera les deux membres de l'équipe pour une dernière formation, portant encore une fois sur les normes de qualité et les règles à respecter, ainsi que sur les autres tâches particulières au poste de déligneur principal : mise en route de la machinerie, tests et ajustements du laser d'enlèvement, vérification et entretien de la machinerie. Cette formation est suivie d'une démonstration sur place des procédures de démarrage et d'entretien de la déligneuse. Une fois cette formation complétée, l'aide-déligneur remplacera périodiquement le déligneur principal afin de se familiariser avec ce rôle.

Commentaire

Comme on a pu le constater, cette formation s'échelonne sur un certain temps et se fait de façon graduelle. La première mise en pratique remplit une double fonction : familiariser l'apprenant avec les tâches qu'il aura à exercer, et vérifier son intérêt pour ce poste de travail.

Pour ce qui est de la formation donnée hors production, on constate qu'elle est substantielle et qu'on y insiste beaucoup sur les différents paramètres dont doit tenir compte l'apprenant pour les décisions à prendre durant son travail. La quantité et la complexité des connaissances nécessaires pour être efficace à ce poste nous semble rendre compte de la durée importante de cette formation, et surtout de l'usage qu'on y fait de la répétition : celle utilisée par le contremaître à travers les séances de formation hors production, ainsi que celle qui vient des différentes mises en pratique et démonstrations.

Selon nous, on peut dire que cette formation est **qualifiante** au premier sens du terme, puisqu'elle rend les travailleurs formés en mesure de faire un travail qui nécessite une part importante de jugement et

d'initiative. Cela dit, cette formation ne confère pas une reconnaissance externe, quoiqu'elle soit reconnue à l'intérieur de l'entreprise.

Quant aux possibilités de **transfert**, elles sont clairement plus importantes que celles liées au poste de pileur : notamment, les compétences en classement maîtrisées par les déligneurs peuvent être utiles non seulement dans une entreprise similaire, mais également dans d'autres secteurs centrés sur le travail du bois : par exemple, s'il advenait qu'un déligneur soit embauché dans le secteur du bois de sciage, il pourrait y utiliser une partie de ses connaissances en classement. En outre, ses compétences relatives à l'entretien et à l'opération d'une délignieuse pourraient être transférables dans d'autres contextes où des compétences en opération de machines conventionnelles sont requises.

Fiche #5 : Formations de reconversion dans une manufacture de ressorts⁵

Existant depuis 1945, cette entreprise québécoise de 25 salariés se spécialise dans les ressorts de matelas et de sommiers. Ses clients sont des manufacturiers québécois. Cette entreprise fait face à des contraintes propres à son produit : difficulté d'emballage et problèmes de transport, donc coûts élevés du transport. À partir de la fin des années 1980, on cherche à rationaliser les équipements afin de diminuer les coûts de fabrication et d'assemblage. Un processus de formation est initié dans l'entreprise, afin de former des ressources internes pour l'entretien des équipements. La principale phase de formation a eu lieu de 1991 à 1993.

Comment se fait la formation

La formation a surtout concerné les membres de la direction (4 personnes), qui ont eu des cours d'informatique, de techniques de cédulas de production, d'identification de solutions, de méthodes de description de postes, de sélection du personnel, de gestion du temps, d'anglais et de gestion des stocks. Ces cours ont été offerts à l'extérieur de l'usine pendant un an, à raison de 10 heures par semaine. Certains membres de la direction ont eu des cours plus spécifiques, reliés à leurs tâches (marketing international, comptabilité de base, électronique). Ces deux dernières formations ont été offertes par des consultants de l'Institut Teccart.

Afin de préparer la formation des travailleurs de production, on a d'abord vu à former des formateurs, 3 chefs d'équipe et 2 opérateurs, retenus pour leur intérêt envers la formation, leur facilité d'apprentissage et leur scolarité antérieure. Deux personnes sont responsables des cours, la première sur les techniques de gestion de groupe et la seconde sur les méthodes d'identification des problèmes et d'entretien de la pneumatique et de l'électronique. Une formation de 10 heures par semaine a été suivie pendant 3 mois, suite à laquelle les deux opérateurs ont reçu le statut de formateur.

Pour ce qui est de la formation des travailleurs, les six opérateurs d'équipements ont été ciblés pour une formation pratique par les formateurs internes, sur la base d'exercices concrets avec les équipements. La formation portait sur l'ensemble des opérations de production ainsi que l'identification des problèmes de fonctionnement. Cette formation s'étendait sur une période de 6 mois, à raison de 3 heures par semaine. Six autres travailleurs ont reçu une formation sur la « gestion » des stocks, pour un total de 20 heures (3 heures/semaine). Cette formation visait à mieux manipuler, charger, décharger les stocks et éviter d'endommager les équipements; elle avait lieu à l'usine, sur les heures de travail.

⁵ Cette fiche de cas a été produite à partir de Doray et al., 1994

Commentaire

Une première tentative ratée a eu lieu en 1990. Tous les opérateurs sont alors mobilisés pour une formation montée par la CECM, qui fournit professeurs et plans de cours, à raison de 4 à 6 heures par semaine. Le constat d'échec apparaît après quelques semaines, plusieurs opérateurs ayant décroché d'une formation qui leur apparaissait beaucoup trop théorique et qui, pour certains, ravivait de mauvais souvenirs liés à leur expérience scolaire. La seconde tentative s'articule à partir d'un PDRH visant à mieux identifier les besoins en formation que lors de l'expérience antérieure. Un examen complet des forces et des faiblesses de l'entreprise est alors réalisé, en plus d'une évaluation des besoins et une identification des outils disponibles. On constate alors que la direction avait mal évalué les besoins en formation auparavant, notamment en ce qui a trait aux lacunes en gestion et en résolution de problèmes. On a donc décidé de dispenser une formation sur ces thèmes aux travailleurs et à la direction. Le PDRH est monté en 1991 avec l'aide de la SQDM, qui couvre jusqu'à 50% des frais (salaires). Après une phase de formation offerte de 1991 à 1993, l'entreprise prévoyait embaucher deux techniciens, qui allaient suivre une formation, offerte par des ressources internes, portant sur des sujets théoriques et pratiques.

De toute évidence, les membres de la direction ont reçu des formations **qualifiantes** : en principe, ces formations leur permettent de combler leurs lacunes et ainsi de mieux remplir leur rôle. Notons également que ces formations concernent des compétences plutôt « transversales » et qu'elles sont probablement qualifiantes au sens des tenants du modèle de compétences. Qu'elles soient ainsi généralisables en fait des formations **transférables** : ainsi, notions de comptabilité, d'électronique et d'informatique, compétences en gestion du temps et du personnel (description de tâches, sélection), constituent clairement des contenus que les apprenants pourraient utiliser dans d'autres contextes, d'autant plus qu'il s'agit de formations données à l'externe et par conséquent portant davantage sur les principes généraux que sur des particularités de l'entreprise.

Pour les travailleurs, en revanche, on peut dire que la formation est **qualifiante** au sens où elle leur permet de mieux faire leur travail, d'être plus productifs et de réduire le nombre d'accidents. Toutefois, elle ne leur permet pas de réaliser de nouvelles tâches, ce qui en limite la portée. Par ailleurs, il s'agit là d'une formation non reconnue, donc non certifiante. Enfin, on peut penser que le contenu de cette formation ne pourra être transféré que dans des entreprises similaires, ce qui apparaît peu probable, compte tenu du caractère très spécifique du processus de production de cette entreprise.

En revanche, notons tout de même le cas des deux opérateurs devenus formateurs, suite à une formation externe à cet effet. Dans leur cas, la formation en question leur permet de remplir une nouvelle fonction et comporte au moins une certaine **reconnaissance** dans l'attribution de ce rôle. Les compétences nécessaires à ce rôle de formateur (gestion de groupes, compétences plus poussées en

entretien) risquent fort de pouvoir être transférables dans des entreprises similaires, voire dans une large part des entreprises manufacturières.

Suite à ces formations, la productivité s'est accrue de 25% en 1992 et 1993; les employés ont bénéficié des augmentations salariales de 4,5%. Le nombre d'accidents a chuté de façon importante. Certains travailleurs disent mieux comprendre ce qu'ils ont à faire et ont moins de conflits avec la direction, la description des tâches ayant été précisée. La formation a aussi amené des gains au niveau administratif, les quatre employés de bureau ayant maintenant davantage de temps à consacrer à de nouveaux projets, à améliorer le fonctionnement de l'usine, etc.

Fiche #6 : La formation aux logiciels de prépresse dans le monde des communications graphiques⁶

Fondée en 1978, cette entreprise de lithographie compte 80 employés (65 à la production, 15 cadres). Ce secteur a été marqué récemment par deux facteurs de changement. D'abord, des changements technologiques en infographie viennent modifier les modes de travail. Ensuite, les entreprises cessent de se spécialiser et se diversifient, offrant une gamme plus complète de services, par le biais de ces nouvelles technologies. L'entreprise s'est convertie à ces technologies en 1990, investissant dans des ordinateurs et des scanners, bouleversant le processus de réalisation. Il s'agissait d'un changement nécessaire pour que l'entreprise demeure concurrentielle. La formation a été une étape importante dans cette transition, d'autant plus que c'est ce qui permet, selon l'entreprise, de se démarquer de la concurrence, la technologie étant plus ou moins de même niveau d'une firme à l'autre.

Comment se fait la formation

En 1990, 60 employés de la production ont été formés à l'usage d'ordinateurs Macintosh et des principaux logiciels utilisés pour la production. Cette formation initiale, offerte par le Collège Ahuntsic fut d'une durée de 80 heures, réparties sur trois mois. Ensuite, en 1991, trois employés ont suivi une formation de deux semaines sur l'usage du scanner, donnée par une entreprise spécialisée en arts graphiques, sur les lieux de travail. En 1992 et 1993, des achats d'ordinateurs spécialisés pour le montage électronique ont entraîné des formations pour huit employés au centre de formation du manufacturier de ces équipements, aux États-Unis. Cette formation de deux semaines a coûté de 10 000 à 15 000 dollars par employé.

Un nouveau plan de formation est relancé en août 1993, reprenant la formule adoptée en 1990, centrée sur la formation en informatique. En réponse à la poursuite de la rationalisation du processus de travail, la formation exige plus d'organisation. La formation offerte par le Collège Maisonneuve est retenue cette fois-ci, parmi trois soumissions. Il s'agit de 121 heures de cours, étalées sur quatre mois, données à toute heure de la semaine selon l'horaire des employés, par groupes de 9. Une cinquantaine d'employés ont appris à travailler avec les logiciels alors en usage et ont mis à jour leurs connaissances informatiques. Ce cycle de formation a coûté 250 000 \$. À celui-ci s'ajoute la formation pour huit représentants des ventes, portant sur les nouvelles technologies utilisées, les nouveaux processus de production, etc.

⁶ Cette fiche de cas a été produite à partir de Doray et al., 1994

Commentaire

L'effort de formation vise à s'adapter aux besoins de changements induits par les nouvelles technologies. Ces efforts sont ponctuels et récurrents, étant donné la nature de ces technologies. L'entreprise n'ayant ni service de formation ni service de ressources humaines, c'est le v.-p. de la production qui décide d'offrir des formations et en établit les budgets. Le responsable de la R-D identifie les besoins en formation et en gère le déroulement et le suivi. Pour 1994-95, l'entreprise visait à former ses cadres supérieurs aux nouvelles stratégies de gestion spécifiques au secteur des arts graphiques.

La formation offerte ici, principalement en réponse aux changements technologiques, est qualifiante et transférable. **Qualifiante**, parce que les employés acquièrent un certain niveau de connaissance du fonctionnement des ordinateurs et des logiciels pertinents, qui non seulement les habilite dans leurs tâches, mais qui mène à une reconnaissance, de surcroît dans le cadre de cours dispensés par des institutions d'enseignement collégial. Ceci est particulièrement le cas de la connaissance des logiciels, qui représentent un certain standard, qu'on pourra retrouver dans d'autres milieux de travail.

De plus, cette reconnaissance est liée à la dimension **transférable** de la formation. Quoique limitées a priori au secteur des arts graphiques, les compétences acquises en formation et à l'usage subséquent de ces outils de travail (ordinateurs, scanners, logiciels) pourraient être mises à profit par d'autres entreprises, voire dans des secteurs connexes (autres types d'imprimerie, traitement numérique d'images). Ce constat est appuyé par le fait que la technologie est à peu près semblable partout et que ce sont les compétences des employés qui font la différence, en termes de rapidité et de qualité du travail accompli.

Plusieurs partenaires sont mis à profit pour la formation, dont la SQDM-Montréal (subvention accordée). La rareté des formateurs représente la principale difficulté dans ce secteur. C'est pourquoi on fait appel aux manufacturiers des scanners, qui sont presque les seuls à posséder et à connaître ces équipements spécialisés et coûteux (250 000 à 500 000 \$ l'unité). Les résistances de certains employés représentent la seconde difficulté. Certains étaient hostiles à toute formation, d'autres insatisfaits du plan de cours et d'autres peu intéressés parce que peu concernés par les changements technologiques. Enfin, on rapporte que d'autres « étaient plus âgés et n'avaient pas envie de retourner sur les bancs d'école ».

Fiche #7 : La formation de mise à niveau dans l'industrie du meuble⁷

L'entreprise où ont été organisées ces activités de formation est une manufacture de meubles située en Estrie, fondée en 1948, se spécialisant dans la fabrication de meubles prêts à assembler et comptant 253 travailleurs en 1994. Au début des années 1990, elle réagit à une mauvaise situation économique par un plan de redressement, comportant notamment une restructuration financière complète ainsi qu'une nouvelle culture organisationnelle, une nouvelle approche de la qualité et de la productivité, la réalisation d'un PDRH et une nouvelle philosophie de gestion de l'entreprise. Trois grands volets de formation sont définis : les programmes d'alphabétisation et de retour aux études, la formation des formateurs et la formation technique.

Comment se fait la formation

Au début des années 1990, un comité paritaire de formation, composé de trois représentants des salariés et trois représentants de l'employeur, est mis sur pied pour assurer le succès des formations. Ce comité se rencontre à la demande de l'une ou l'autre partie, pendant les heures de travail, sans pertes de salaires. Il voit (entre autres) à évaluer les besoins de formation et détermine les critères d'accès, le contenu des activités de formation, les liens avec les ressources internes, les formateurs retenus, le mécanisme de reconnaissance de la formation, la validation des cours avec des personnes formées, etc. C'est aussi ce comité qui autorise les dépenses de formation, y compris la libération de salariés.

a) l'alphabétisation : une enquête interne, menée en 1991, révèle que 21 travailleurs ont des carences en lecture, écriture et calcul de base. Les parties patronales et syndicales décident d'y remédier et 14 employés participent à un des deux groupes de formation. Ceux-ci ont été actifs respectivement en septembre 1992 et septembre 1993, suivant des cours en partie sur les heures de travail. Devant la popularité de cette formation chez ces employés, les deux parties (patronale et syndicale) mettent sur pied une formation menant à un D.E.S. reconnu par le ministère de l'éducation du Québec. Ce programme a été implanté au sein de l'entreprise, car l'horaire des cours offerts par la commission scolaire (service d'éducation aux adultes) ne répondait pas aux besoins des employés.

b) le programme de retour aux études : après des tests de classement et des rencontres d'orientation afin de définir les objectifs de chacun, un premier groupe « d'appoint », pré-secondaire, est organisé en septembre 1993. Durant une session scolaire, des cours gratuits sont offerts au centre de formation de l'entreprise (un local prévu à cet effet, fourni par l'entreprise), sur les heures personnelles des employés, les mardis ou vendredis. La commission scolaire locale a fourni les tests et les enseignants. La deuxième

⁷ Cette fiche de cas a été produite à partir de Doray et al., 1994

étape de ce programme a débuté en février 1994, avec 25 travailleurs classés de niveau secondaire. Ils se réunissent deux fois par semaine, en dehors des heures de travail, au centre de formation. Ils apprennent d'abord le français et passent ensuite aux mathématiques et à l'anglais. Lors de la rédaction du rapport de recherche dans lequel nous avons dégagé ce cas, on prévoyait qu'un groupe de cinq travailleurs compléteraient leur secondaire V en 1994 et que les autres auraient terminé en 1998. L'employeur fournit le local et le matériel, l'inscription est partagée également entre le travailleur et le club social syndical.

Plusieurs travailleurs expriment une grande satisfaction à l'égard de ces formations. La dispensation sur place des formations a joué un rôle très positif, les travailleurs se trouvant dans un milieu connu, avec leurs collègues de travail.

c) la formation aux changements technologiques : aussi le fruit d'une entente entre les parties, il était prévu que cette formation se fasse sur une base volontaire et fasse appel aux ressources internes. Cette formation est assurée par neuf formateurs, recrutés parmi les employés par le comité paritaire. Ceux-ci ont été formés à l'usine, en dehors des heures normales de travail, durant 30 heures, au taux horaire habituel. Les activités plus importantes ont eu lieu en 1993 : 8 300 heures de formation, en moyenne 2% du temps travaillé par employé. Il y a eu trois blocs principaux de formation technique. D'abord, environ 100 travailleurs ont suivi diverses formations spécifiques, pour un total de 4 900 heures. Ensuite, les quatre contremaîtres ont suivi environ 400 heures de formation, donnée à l'usine, une partie étant offerte à l'intérieur des heures de travail. Le taux horaire habituel était payé durant la formation, qui portait sur différentes dimensions de gestion des ressources humaines, de la santé et de la sécurité, etc. Enfin, les directeurs et employés de bureau ont suivi un total de 3 000 heures de formation, dispensée en partie sur les lieux de travail par des consultants externes. Elle portait sur l'apprentissage de certains logiciels, de la conversation anglaise, de l'évaluation du rendement et autres dimensions spécifiques aux postes de chacun (service à la clientèle, etc.). Parallèlement à cette formation technique, 70 travailleurs ont reçu une formation économique, dispensée par la Fondation d'éducation et de formation économique (organisme issu du Fonds de solidarité de la FTQ).

Commentaire

Des expériences antérieures de formations avaient été menées dans les années 1980, « sur le tas », dénuées de structure et de suivi. Dans son rapport remis au début des années 1990, un consultant avait identifié les problèmes principaux, qui tournaient surtout autour des relations de travail et de la philosophie de gestion. Après certaines tentatives, dont l'échec est surtout relié à des résistances parmi des cadres intermédiaires (qui quitteront subséquentment), l'entreprise s'entend avec le syndicat pour implanter un CAMO. Ce comité est financé par les gouvernements fédéral et provincial, ainsi que par

l'entreprise à 25%. Beaucoup de changements sont recommandés et mis en pratique, notamment dans le cadre de la restructuration entamée au début des années 1990, incluant une nouvelle philosophie organisationnelle qui vise à changer les relations de travail et le rapport des employés à l'entreprise et à leur travail, entre autres par le biais de formations.

Dans l'un ou l'autre des trois blocs de formation, il se dégage un portrait de formation **qualifiante et transférable**, avec d'importantes variations toutefois. Les travailleurs ont hérité de formations plus spécifiques, avec une portée transférable plus limitée de ce fait. Néanmoins, ils ont acquis des qualifications pouvant servir ailleurs (par exemple, conduite sécuritaire du chariot élévateur, équipements à contrôle numérique). Les cours d'alphabétisation ont mené à une formation qualifiante, reconnue par l'émission de diplômes (D.E.S.). Ils ont également acquis des compétences transférables à d'autres emplois (pouvoir lire, notamment). Du côté des contremaîtres, on peut penser qu'il y a eu formation qualifiante, étant donné qu'elle résultait de décisions prises par le comité paritaire, où les employés ont pu faire valoir une forme de reconnaissance à accorder, suite à la formation. En revanche, celle-ci paraît avoir été plus transférable, avec des sujets comme la gestion des ressources humaines, la santé et la sécurité et la gestion en philosophie participative. C'est aussi le cas avec les employés de bureau et la direction, formés à des logiciels et d'autres compétences spécifiques qui sont aussi requises dans différents postes et dans d'autres entreprises (service à la clientèle, contacts au téléphone).

Pour mener la formation technique, autour de 200 000 \$ ont été recueillis auprès du programme d'aide à l'industrie et d'autres subventions. Les personnes interrogées témoignent d'une attitude très positive envers ces sources publiques d'aide. Suite à la mise en œuvre du programme de formation, l'entreprise a enregistré des gains de productivité de 25%; des hausses semblables ont été notées pour les ventes et les profits. On a aussi noté une amélioration des relations de travail, notamment à travers le travail du CAMO. De 1990 à 1993, le taux de satisfaction à l'égard de la formation a augmenté (de 31,4% à 43,2%). C'est surtout l'opinion relative au règlement des griefs qui montre le plus de progrès. En 1989, 70,6% des employés estimaient que leur grief n'était pas réglé de façon satisfaisante, ce taux chutant à 5,9% en 1993. Les travailleurs expriment aussi une satisfaction générale et élevée quant à la communication, la gestion de la direction et la discipline. Ce programme de formation semble avoir été un succès sur toute la ligne, l'entreprise réussissant à se relever d'une mauvaise position, s'étant départie au passage d'éléments de la direction réfractaires au changement et ayant réussi à « vendre » la formation aux travailleurs.

Fiche #8 : La formation dans une entreprise de construction⁸

Fondée en 1987, cette entreprise du secteur de la construction agit comme entrepreneur général ou gérant de projet, avec huit employés (gestionnaires, adjoints administratifs). Face à une situation incertaine, l'entreprise a décidé d'adopter un programme d'amélioration continue, dans le but de se démarquer de sa concurrence par des services de qualité. Elle recherche une plus grande efficacité, un meilleur service à la clientèle et un épanouissement du personnel. Comme nous le verrons plus loin, l'entreprise a bénéficié de programmes gouvernementaux pour la définition de ses besoins et les activités de formation.

Sur la base des recommandations de la SQDM et du travail d'un consultant pour ce qui est des activités de formation, on a procédé à trois vagues de formation. Une première vague portait sur les outils informatiques implantés pour optimiser les opérations, il s'agissait donc de permettre au personnel de s'adapter à l'implantation de ces nouveaux outils. Une seconde vague permettait d'aider le personnel à mieux gérer son temps de travail, et une dernière visait la mise en place de l'amélioration continue tout en formant le personnel à des logiciels spécialisés de gestion de projet et des opérations.

Comment se fait la formation

Lors de la première vague de formation, des formations hors production ont été organisées pour le personnel, portant sur les logiciels relatifs aux opérations, à la gestion de projet, à l'estimation, à la bureautique, etc. Ainsi, une formation en bureautique de 72 heures fut donnée à l'ensemble des employés, puis les deux adjoints administratifs ont reçu une formation de base en comptabilité informatisée, d'une durée de 56 heures. Enfin, les huit employés ont suivi un cours de 100 heures en gestion des réclamations.

Lors de la seconde vague de formation, l'ensemble des employés ont reçu une formation hors production d'une durée de 172 heures, portant sur la gestion du temps et la familiarisation avec l'agenda corporatif. Outre des séances de formation hors production, des rencontres individuelles furent menées par un psychologue industriel, où ce dernier identifiait les forces et faiblesses de chacun afin de les aider à « mieux réaliser leur potentiel ».

Lors de la troisième vague de formation, les employés ont reçu une formation aux principes de l'amélioration continue ainsi qu'à l'utilisation des logiciels spécialisés MS Project et TimberLine. Plus de 400 heures de formation hors production ont été ainsi dispensées auprès de huit employés.

⁸ Cette fiche de cas a été produite à partir de Doray et al., 1994

Commentaire

Comme on peut le constater, les formations organisées dans cette entreprise ont été nombreuses et ont nécessité l'embauche de consultants et le support de ressources externes. Compte tenu de la petite taille de cette entreprise, l'ampleur de ces efforts étonne, et cela n'aurait pas été possible sans l'apport de programmes gouvernementaux.

Ainsi, la SQDM fut contactée afin d'identifier les besoins de l'entreprise : à partir de cette analyse, on a opté pour l'introduction d'outils informatisés de gestion, la mise en place d'un PDRH ainsi que celle, ultérieure, d'un plan d'amélioration continue. Outre cette définition des besoins, l'aide financière de la SQDM fut sans doute utile pour ce qui est de la mise en place des changements⁹.

Cela dit, c'est clairement face à une incertitude importante sur l'avenir de l'entreprise que sa direction a opté pour des transformations importantes de ses fonctionnements : informatisation des processus, implantation des principes de l'amélioration continue, formation à la gestion optimale du temps par les employés, toutes ces transformations requièrent l'intégration de connaissances et de compétences nouvelles pour les membres de l'organisation. C'est peut-être ce qui explique ce recours important à des ressources externes pour ce qui est de la formation, ainsi que le caractère intensif des activités, quoique nos informations à cet égard ne soient pas très détaillées.

Ces formations ont probablement contribué à une certaine **qualification** des employés. Celles de la première vague leur a certainement permis d'acquérir des compétences en bureautique (compétences techniques), en gestion du temps (compétences gestionnaires) ainsi qu'à l'utilisation de certains logiciels spécialisés, toutes compétences requises pour une meilleure réalisation de leur travail. Toutefois, puisque ces formations ne sont pas assorties d'une certification, les compétences développées ne pourront pas faire l'objet d'une reconnaissance à l'extérieur de l'entreprise, autre qu'une reconnaissance informelle.

Si les compétences développées ne sont pas nécessairement reconnues, on peut toutefois les caractériser comme généralement **transférables**. Il est clair que les compétences en bureautique sont utiles dans d'autres contextes, ainsi que les compétences en gestion du temps, qui correspondent clairement à ce que certains nomment des compétences transversales. Il en va de même des compétences en amélioration continue, qui renvoient au fond à la compréhension et à la capacité de mise en application de principes de gestion. La généralité des différents contenus ainsi transmis aux employés en fait des formations clairement transférables. Enfin, les formations à l'usage de logiciels spécialisés de gestion des opérations et de projets permettent de développer des compétences un peu plus spécifiques à cette

⁹ Par exemple, un poste de gestion des ressources humaines à 3,5 jours/semaine fut créé en 1994 et financé à 75% par la SQDM et à 25% par l'entreprise, alors qu'une personne au soutien technique à l'informatisation fut embauchée, sur la base d'un financement partiel via un programme PAIE.

industrie (la construction), quoique la connaissance de MS Project puisse être un atout dans d'autres contextes où on fait de la gestion de projet.

Terminons en mentionnant que dans le cas de cette entreprise, une augmentation minimale du chiffre d'affaires, de 1 à 2 %, fut notée suite à la formation, et attribuée à l'élimination d'erreurs et l'amélioration du suivi des projets. Par ailleurs, ces formations auraient également permis une meilleure gestion du temps, une utilisation maximale des outils informatiques, des services de meilleure qualité et une plus grande efficacité. Aussi, suite à la formalisation de la gestion des ressources humaines, on a remarqué des améliorations au processus d'embauche.

Fiche #9 : La formation dans une entreprise de chimie industrielle¹⁰

Cette entreprise est une filiale d'une entreprise américaine depuis 1986. On y produit du polystyrène extensible, utile entre autres pour isoler les toitures. En 1994, on y comptait 40 employés. Parce que l'exportation vers l'Europe compte pour 65% de sa production, l'entreprise entame en 1992 des démarches pour obtenir l'accréditation à la norme ISO-9002, obtenue en mai 1993, une première en Amérique du Nord pour une usine productrice de polystyrène. C'est dans le cadre de cette accréditation que l'entreprise a fait des démarches pour réaliser un PDRH et formuler un plan de formation.

Comment se fait la formation

Dès la fin des années 1980, suite à l'achat de l'entreprise, des formations sont engagées, visant en particulier la santé et la sécurité au travail. Une formation a aussi été mise sur pied pour les employés de la maintenance pour accroître leur polyvalence, afin de limiter le recours à des ressources externes pour des réparations et des entretiens d'équipements. Sept travailleurs ont suivi des cours à la SOFIE (Société de formation industrielle de l'Estrie) pendant un an et demi. Des superviseurs et des gestionnaires ont suivi des cours de gestion. Mais la formation ne s'inscrit dans aucun plan de développement; elle est plutôt le fruit de décisions ponctuelles du directeur.

Suite à l'implication de la SQDM en 1992, le programme de formation s'inscrit dans une stratégie de développement planifiée sur trois ans, visant entre autres à obtenir l'accréditation ISO. Après avoir évalué les besoins, le service de formation est mis sur pied et cinq objectifs sont identifiés : a) former pour ISO-9002; b) améliorer la qualité du produit; c) augmenter les niveaux de connaissances des employés; d) former les superviseurs; e) améliorer la communication entre les cadres.

En 1993, les activités de formation visent surtout la norme ISO-9002. Les travailleurs reçoivent une formation de sensibilisation à la qualité et suivent des cours de mathématiques (reliés au contrôle statistique de la fabrication). Les opérateurs suivent des cours techniques sur l'opération des équipements, les manipulations chimiques et les mesures d'urgence. Plusieurs dimensions de la santé et de la sécurité au travail, déjà présentes dans l'entreprise depuis les années 1980, sont intégrées au processus ISO-9002. En 1993, les travailleurs ont assisté à 80 heures de formation, soit environ 4% des heures travaillées. Plusieurs cours sont préparés, au moins en partie, voire complètement, sur support informatique, facilitant « la gestion des opérations quotidiennes tout en minimisant les coûts » (on peut en déduire que la formation a souvent lieu sur place). Les membres de la direction suivent des formations axées sur la démarche qualité, en plus de cours sur le leadership, la communication, la gestion financière,

¹⁰ Cette fiche de cas a été produite à partir de Doray et al., 1994

l'informatique, les langues (anglaise ou française)... Une dizaine de cadres suivent ainsi 80 heures réparties sur l'année 1993.

En 1994, les activités de formation se poursuivent et se spécialisent. La formation en santé et sécurité continue dans le cadre d'un programme suivi individuellement sur ordinateur. Les superviseurs poursuivent leur formation sur la qualité et sa gestion, tandis que des cours de langue et d'informatique sont toujours donnés aux cadres. En tout, 100 heures de cours sont dispensées en moyenne par employé.

Commentaire

Le directeur du service des ressources humaines, embauché en 1992, applique le PDRH lancé en 1992, en collaboration avec le directeur de l'entreprise. Plusieurs partenaires extérieurs ont contribué à la formation. La SQDM-Estrie a aidé à réaliser le PDRH et apporté un soutien financier. Certains cours ont été offerts, parfois aussi montés avec l'aide d'institutions locales. L'entreprise a bénéficié de subventions et de crédits d'impôts pour la formation. Outre les salaires versés durant les formations, elle a investi 50 000 \$ en 1993, soit entre 1 000 \$ et 1 500 \$ par employé.

La nature générale de la description de la formation dans cette entreprise n'autorise pas beaucoup d'analyse quant à la nature **qualifiante ou transférable** des activités de formation. Néanmoins, vu que les formations portaient sur plusieurs dimensions (sécurité, gestion, qualité) et qu'elles visaient à réduire le recours à des ressources externes, on peut en déduire que les employés ont été formés à exercer des compétences nouvelles. Étant donné que plusieurs éléments font partie du processus d'obtention de la norme ISO 9002, ces formations sont vraisemblablement l'objet d'une reconnaissance. En ce sens, on peut penser qu'il y a eu formation qualifiante, mais il est difficile de statuer jusqu'à quel point, et en quoi celle-ci peut être transférée dans une autre entreprise ou un autre secteur industriel, en l'absence d'informations sur la nature des processus de travail et leurs éventuels points en commun avec d'autres industries. Toutefois, des formations sur les mathématiques (contrôle statistique de la production), les mesures d'urgence et les manipulations chimiques sont transférables, du moins en partie.

Quant aux effets de la formation sur l'entreprise, on mentionne qu'on estime que la qualité a augmenté, sans toutefois disposer d'indicateurs précis, outre le fait que la norme ISO 9002 ait été obtenue. Les statistiques montrent que la production est en croissance. L'environnement est perçu comme étant plus sécuritaire, les accidents de travail ayant chuté.

Fiche #10 : La formation en entretien de moteurs dans une entreprise de mécanique¹¹

Fondée en 1977, cette entreprise familiale se spécialise dans la réparation de moteurs diesel pour machinerie lourde et camions de transport. En plus du service complet d'entretien et de réparation, elle vend des pièces détachées. Ses ventes se font dans l'économie régionale de Lanaudière. De nouveaux outils de mesure de productivité ont été introduits, ce qui permet par exemple un suivi précis des travaux et de leurs coûts. L'entreprise a traversé la récession du début des années 1990 en affichant une croissance. En 1994, on y trouvait 38 employés, comparativement à 20, dix ans auparavant. La formation a cherché à répondre aux besoins créés suite à une diversification des services, ainsi qu'à un besoin récurrent de formation de ses mécaniciens, en fonction des tâches précises de cette entreprise.

Comment se fait la formation

Deux événements importants ont structuré la formation. D'abord, il y a eu une diversification des services à travers la création, en 1988, d'un atelier de pré-usinage et d'un département de pièces détachées. Ensuite, la formalisation d'activités récurrentes de formation est une conséquence des difficultés de recrutement de mécaniciens compétents. Après avoir expérimenté différentes formules pour pallier ce problème, l'entreprise a opté pour un plan de formation récurrente pour ses propres mécaniciens.

L'entreprise avait auparavant lancé un programme de formation destiné à des étudiants du secondaire en mécanique, une initiative de la SQDM. Huit étudiants avaient été retenus sur la base de leur dossier scolaire, pour une formation de 20 semaines, en alternance entre l'établissement scolaire et l'usine. Un seul diplômé est resté avec l'entreprise, les autres quittant pour différentes raisons.

L'entreprise entreprend alors un autre programme de formation, cherchant à éviter ces problèmes en retrouvant une formule qui avait fonctionné dans les années 1980, soit la formation de ses propres employés pour qu'ils deviennent mécaniciens. Le mécanicien qui formait ses collègues de l'entreprise en 1988 est remis à contribution, cette fois dans le cadre d'un PDRH (ce qui suppose une meilleure identification des besoins et des solutions à envisager). Inscrit à l'Université de Montréal durant l'année 1991-92, il y a suivi des cours de pédagogie, communication, analyse des besoins, techniques d'identification de la clientèle... Cette formation comportait 80 heures en cours intensifs, auxquels s'ajoutaient 200 heures de travaux; les coûts furent défrayés par la SQDM (60%) et l'entreprise (40%).

Ensuite, trois contremaîtres, avec le mécanicien, ont procédé à une identification des besoins, déterminé le contenu et préparé un projet de formation, présenté à la direction. Trois sujets y sont couverts : les techniques de réparation de moteurs, le service à la clientèle et la gestion du service des

¹¹ Cette fiche de cas a été produite à partir de Doray et al., 1994

pièces. Le mécanicien a aussi monté une nouvelle classification des tâches des mécaniciens, selon cinq niveaux de formation, donnant lieu à cinq niveaux de postes de mécaniciens dans l'entreprise, le passage du premier au cinquième niveau exigeant sept ans de formation.

Une vingtaine de salariés ont alors suivi des cours en réparation de moteurs de camions, pendant 6 mois, touchant aussi à la qualité du travail et au service à la clientèle. Chacune de ces sections a été couverte par 8 à 16 heures de formation, par des groupes composés d'au plus quatre travailleurs. La formation a eu lieu sur les lieux de travail, les participants retenus pour leur intérêt et leur compétence. La réussite de la formation permet de progresser dans la grille de classification. De façon générale, la formation touche davantage les travailleurs que la direction ou le personnel de soutien.

Commentaire

Si le président et le vice-président décident des activités de formation retenues, le mécanicien est responsable de la formation et a une influence importante sur ces décisions, étant au fait des besoins de formation. L'entreprise a investi environ 200 000 \$, en date de 1994, principalement en salaires. La SQDM a assisté l'entreprise non seulement dans la mise en place du programme de formation, sa conception, etc., mais aussi dans l'accès au financement public.

On peut voir qu'il y a formation **qualifiante**, puisque celle-ci se traduit par une ascension dans une grille de classification reconnue par l'entreprise, menant à une progression salariale. Étant donné que la formation exige au moins 7 ans avant d'être complétée, on peut penser que ce long processus, ponctué de reconnaissances intermédiaires, encourage la stabilité du personnel. En ce sens, la formation est d'une part qualifiante pour les salariés et d'autre part, permet à l'entreprise de régler le problème du trop grand roulement de personnel vécu dans les années 1980. Cela est soutenu par un engagement stable à la fois de la direction et du personnel, permettant au départ la formation du principal mécanicien et celle, subséquente, des autres salariés.

Quoique spécialisée dans un certain type de moteurs, on peut penser qu'il y a là également formation **transférable**, surtout en considérant les autres volets de formation (qualité du travail, service à la clientèle). C'est aussi le cas du mécanicien devenu formateur, qui a acquis des connaissances de formation qui pourraient être utiles ailleurs, dans des entreprises du même secteur.

Si cette formule semble efficace, on a vu qu'elle n'a pas été développée du premier coup. Les deux premiers essais n'ont pas solutionné le problème de recrutement du personnel, alors que la formule finale a réussi, en plus d'instituer une dynamique de perfectionnement se traduisant par un gain économique pour l'entreprise et un gain salarial et statutaire pour les mécaniciens. Vingt employés ont été formés, permettant de contrer le roulement de personnel et de ce fait, améliorer la compétitivité de l'entreprise, grâce à des délais de réparation plus courts, des coûts diminués de production des pièces et une qualité du

travail améliorée, tel que reconnu par la clientèle de l'entreprise. La formation a également permis d'ajouter un quart de travail, un atelier d'usinage, intégré à l'entreprise, avec ses superviseurs et mécaniciens, ainsi qu'un département de ventes de pièces.

Fiche #11 : La formation dans une manufacture de fil¹²

Acquise par un regroupement en 1990, cette manufacture de fil était en pleine progression au début des années '90. Par exemple, de 1990 à 1994, le nombre d'employés passait de 50 à 85 (70 travailleurs et 15 cadres). Le nouveau propriétaire a initié un programme de formation et de santé et sécurité au travail, réduisant notablement le nombre d'accidents.

Suite au rachat de l'entreprise en 1990, la direction s'est entendue avec le syndicat, non sans avoir connu quelques tensions, pour changer les modalités de travail afin d'amener l'usine au même niveau de production que les autres usines appartenant au regroupement. Ceci s'est accompagné d'une reconversion, abandonnant le fil d'or de haute qualité pour un produit de moindre qualité mais doté d'un marché plus large. C'est aussi dans ce contexte que la direction achète, en 1991, deux fileuses et investit, de 1991 à 1995 entre 250 000 et 300 000 \$ pour améliorer les équipements et les lieux de travail.

Un CAMO a été mis sur pied; son président, un consultant externe, a confirmé l'analyse du comité de pilotage. Ceci a amené des mesures d'amélioration de la communication, de changement du rôle des contremaîtres, de la sécurité au travail, etc. Quant à l'augmentation de la charge de travail, les réticences du syndicat à voir celle-ci augmenter en vertu du programme « 125% », caractéristique de toutes les usines de ce regroupement, ont mené à de nombreuses discussions. Fin 1994, une solution devait être implantée avec l'aide d'un consultant privé.

Comment se fait la formation

Durant les années 1980, la formation est davantage technique, en réponse à la modernisation des équipements effectuée en 1985, touchant surtout les mécaniciens. Pour la formation des mécaniciens, des représentants de la compagnie suisse ayant fabriqué les robots nouvellement acquis ont séjourné trois mois à l'usine. Cette compagnie a envoyé tous les mécaniciens, et des cadres, en Suisse pour un séjour de trois semaines. Des représentants sont revenus régulièrement pour assurer un suivi. La compagnie suisse était donc la principale source de formation. Un programme de formation en hydraulique a ensuite été initié en 1987, pour mécaniciens et contremaîtres. Les cours étaient d'une durée de 200 heures, dispensés à la commission scolaire locale. L'entreprise encourageait de plus ses employés à suivre des formations en dehors des heures de travail; lorsque pertinentes au travail, elle défrayait les frais requis. Les ressources des institutions publiques locales (Cégep de St-Hyacinthe, commission de la formation professionnelle, intégrée à la SQDM) ont été utilisées par l'entreprise durant ces diverses formations.

¹² Cette fiche de cas a été produite à partir de Doray et al., 1994

De 1991 à 1994, la formation est plutôt axée vers les problèmes de santé et sécurité au travail. Un programme de prévention est mis en place par l'entreprise, sous la responsabilité d'un comité paritaire, qui évalue les besoins, planifie les cours et effectue le suivi. Quatre travailleurs (un par département) sont identifiés pour structurer la politique de prévention. Ceux-ci ont suivi des cours de quatre à six semaines. Neuf autres stages, prévus dans le programme de prévention, pour un total de 42 heures, sont dispensés sur les lieux de travail. Ces cours visent à repérer les sources de danger et de risques d'accident pour chaque étape de production et à trouver des moyens de prévention. Un programme de suggestions pour prévenir tout accident a été lancé par l'entreprise, doté de 3 000 \$ renouvelés à chaque année. Des réunions par département sont tenues : une fois par mois, le contremaître et des travailleurs se réunissent pour discuter de santé et sécurité. L'entreprise a investi environ 300 000 \$ pour ce volet de la formation (main-d'œuvre, équipement, outils, etc.) et 105 000 \$ pour les autres volets de formation.

Depuis 1991, hormis ces programmes de formation, trois activités ont été retenues. La première vise les contremaîtres et a comme objectif de changer leur rôle en celui de « facilitateurs » et chefs d'équipe, à travers l'apprentissage de techniques de relations humaines appliquées. Il y a six modules de quatre heures chacun, donnés par le directeur, lui-même formé par une firme de consultants. On peut penser qu'elle est dispensée à l'entreprise même (détail non mentionné). Les modules 1 et 2 sont offerts, sur une base volontaire, aux délégués syndicaux.

La seconde activité porte sur la santé et la sécurité au travail, en continuité avec le programme mentionné plus haut. On y traite de façon plus détaillée de matières dangereuses, des règlements et lois en santé et sécurité et des équipements. Le cours est donné aux deux ans, il dure deux heures et tous les employés doivent le suivre. La troisième activité de formation vise les nouveaux employés et leur fait connaître les 12 postes inclus dans la convention collective. Fin 1994, quatorze travailleurs avaient reçu cette formation. Selon les postes, la durée de ces formations variait de deux à dix-sept heures.

Quoique les décisions de développement de la formation soient prises au siège social, qui endosse et décide du budget, c'est le service des ressources humaines de l'usine qui organise les activités. Son responsable décide de l'organisation et de la planification des activités. Le budget alloué par le siège social dépend des demandes que celui-ci leur adresse. De 1991 à 1994, la compagnie a alloué en moyenne 42 000 \$.

Commentaire

Le syndicat appuie les démarches de formation, qu'il voit comme nécessaires au maintien de l'usine à Drummondville et de sa compétitivité. Il déplore toutefois le manque de suivi à la formation; aussi, la stratégie de formation n'est pas toujours adaptée aux besoins des salariés. La formation est donnée sur les heures de travail. Toutefois, la direction ne remplace pas les travailleurs en formation. Le

syndicat estime qu'elle devrait constituer une banque de personnel de remplacement. Néanmoins, le syndicat et les travailleurs soutiennent le programme de formation et en tracent un portrait positif. Le nombre de griefs a également chuté, seulement trois griefs ayant été présentés en 1993-1994. Les relations de travail ont connu des tensions surtout autour de la question de la charge de travail, le syndicat plaidant pour une réorganisation au lieu de l'augmentation souhaitée par la direction. Or, la formation a contribué à faciliter la communication entre les parties, à l'occasion d'échanges sur des dossiers qui y sont reliés. Ceci a permis de rapprocher les points de vue.

La formation paraît, à certains égards, **qualifiante**, notamment quant à la connaissance acquise par les nouveaux employés de tous les postes de travail de l'usine. Toutefois, les critiques du syndicat quant au manque de suivi des formations, leur non-renouvellement, montrent que cette qualification acquise à l'entrée pourrait être rafraîchie afin d'en conserver les effets. Par ailleurs, cette connaissance élargie n'est probablement pas des plus **transférables**, puisqu'elle concerne d'abord l'organisation *interne* de l'entreprise.

La formation reçue par les contremaîtres pourrait de son côté être considérée **qualifiante**, puisqu'elle leur permet de jouer un rôle différent, selon une nouvelle façon de concevoir les rapports hiérarchiques, caractérisée par le consensus plutôt que par des rapports purement autoritaires. D'un autre côté, ces compétences pourraient être **transférables** dans une autre entreprise partageant cette philosophie de gestion. Enfin, les connaissances acquises lors des formations portant sur la réduction des risques d'accident pourraient bien être transférables à d'autres contextes de travail, quoiqu'elles ne sont pas très habilitantes.

La principale retombée des formations concerne le nombre d'accidents, qui a chuté, les jours perdus passant de 200 à 0. L'entreprise est maintenant reconnue pour ses programmes de prévention des accidents, ayant reçu des prix décernés dans l'industrie du textile.

Fiche #12 : La formation dans une entreprise du secteur métallurgique¹³

Cette entreprise française de 320 salariés œuvre dans le secteur de l'injection d'alliage cuivreux, produisant aussi des pièces pour l'industrie automobile et sanitaire. En 1995, l'entreprise est dans une phase d'expansion, ayant triplé son chiffre d'affaires entre 1984 et 1994. À partir de 1984, l'entreprise a souhaité introduire un changement dans la gestion et les méthodes de travail, menant à un management participatif, de nouvelles formes d'organisation du travail et une production en « flux tendu ». La plupart des salariés (253) sont des opérateurs; parmi eux, 17 ont été cooptés comme des « leaders » et 15 sont des « émules » (bénéficiant d'une formation pour devenir leaders).

En 1988, un « contrat LIGE » (ligne d'innovation de la gestion de l'emploi), dispositif d'aide aux entreprises, a été rempli, pour composer avec la croissance des effectifs et pour rénover l'organisation des équipes de travail. Ceci a mené à la constitution de mini-usines, formant des équipes de un à 35 salariés. Chaque mini-usine prend en charge de façon autonome et responsable une partie de la production. Elles sont composées d'opérateurs, qui cooptent leurs « leaders ». Ceux-ci sont responsables de leur mini-usine, de la production et de la main-d'œuvre (sécurité, délais, qualité, animation d'équipe, formation, information...). C'est durant la période 1990-94 que prend place la première phase d'implantation de la nouvelle organisation, devant s'approfondir durant la période 1994-98. De plus, la moyenne d'âge de 33 ans et le fait qu'une « proportion importante » des employés en soit à leur premier emploi amène l'entreprise à entreprendre régulièrement de nouvelles formations.

Comment se fait la formation

Une première phase de formation a eu lieu de 1984 à 1988, visant surtout les cadres de direction. Ensuite, une formation a eu lieu avec deux groupes de 12 opérateurs, cooptés de façon volontaire parmi les 20-22 ans et les plus de 50 ans, parmi ceux montrant le plus d'intérêt. Chaque opérateur en formation reçoit l'aide d'un tuteur, choisi parmi les leaders et les émules. Le contenu de la formation est établi par les opérateurs, à partir de leurs questionnements et des difficultés qu'ils rencontrent. Après la formation, les opérateurs ont eu à s'acquitter de davantage de tâches, au niveau du réglage, du contrôle et de la responsabilité d'une unité autonome. Une première évaluation de la formation, effectuée en décembre 1991, montre une utilisation « tout à fait honorable » de la machine.

Suivant l'initiative lancée dans les années 1980, l'entreprise s'engage dans un processus de certification « qualité totale » pour toute l'entreprise. Le plan de formation représente un des outils privilégiés pour atteindre cet objectif. Étala sur une période allant de 1992 à 1997, il est ajusté

¹³ Cette fiche de cas a été produite à partir de Coquet, 1995.

fréquemment. Il comporte trois axes principaux : a) la qualité du produit; b) la qualité par l'amélioration des conditions de travail; c) la qualité par l'amélioration de la productivité.

En premier lieu, l'entreprise engage, dans son plan de formation, un processus de consultation auprès des instances représentant le personnel, à propos des grandes orientations stratégiques du plan. Ce processus relève d'une obligation légale. Ensuite, le responsable du personnel mène une enquête de base par questionnaire individuel auprès du personnel. Ce questionnaire est conçu par le service de formation et vise à recueillir les demandes individuelles des salariés qui auraient pu passer inaperçues à l'étape précédente. Le retour des réponses s'effectue par le comité d'entreprise.

En troisième lieu, le service de formation élabore et distribue un questionnaire aux chefs de service, afin de mener une évaluation des besoins auprès d'eux. Les demandes qui sont alors exprimées sont complétées par les besoins de compétences issus des projets de l'entreprise (modernisation, conquête de marchés...).

Les modalités d'élaboration du plan de formation suivent les mêmes principes généraux en vigueur dans l'entreprise au niveau global. Quoique ce plan de formation s'adresse en principe à tous les employés, il vise surtout les opérateurs, puisque le plan précédent visait davantage les cadres de direction. L'objectif des activités de formation suit le principe de « *total productive maintenance* », visant à appliquer les procédures de qualité à l'ensemble des activités productives et de maintenance. Ces activités sont d'une durée de 350 à 450 heures de formation, s'étalant sur une période de 14 à 20 mois, à raison d'une séance à tous les quinze jours, pendant le temps de travail. Le remplacement des salariés en formation est assuré par des intérimaires en pré-embauche. Le contenu des activités de formation permet aux salariés de s'approprier les tâches requises pour l'application de la qualité. Les modules de formation sont conçus entre autres en fonction du profil d'évolution des métiers.

Dans le cadre du plan de formation 1992-97, des activités « nouvelles compétences » ont été proposées aux salariés. « Les objectifs de formation, les méthodes utilisées et les apports théoriques sont réajustés en fonction de l'évolution des métiers ou des activités qui seront exercés par les salariés au terme de la formation (...), en fonction également des besoins émis par les opérateurs qui participent activement à l'élaboration de chaque séance de formation à venir » (p. 76). Trois groupes ont été mis sur pied pour ces formations. On trouve dans le premier 14 opérateurs pour une formation à la commande numérique, dans le second 15 fondeurs visant à maîtriser le « moulage sous pression automatisé » et dans le troisième, 17 leaders ou chefs d'équipe « pour suivre un accompagnement formatif des fonctions d'animateurs-tuteurs. Ces derniers sont chargés d'accompagner les salariés en dehors des séances de formation, sur le lieu de travail, et de conduire des chantiers d'amélioration de la production qui appellent, entre autres, des actions de formation, des réorganisations... ». Pour ces activités « nouvelles compétences », les formateurs proviennent des organismes Interfor (dépendant de la Chambre de

commerce et d'industrie) et AFISOM (Association pour la formation de la branche des industries métallurgiques et minières). Ils sont financés en partie par la Direction départementale du travail, dans le cadre du dispositif du Fonds national pour l'emploi. Les dépenses de formation représentent, pour l'entreprise, de 8 à 10% de la masse salariale par an, en moyenne. Pour 1994, l'entreprise s'est fixée l'objectif de 10% de la masse salariale, avec l'aide financière du Fonds national pour l'emploi (FNE) et du Fonds social européen, l'entreprise étant située dans une zone économiquement faible.

Les ressources de formation sont souvent issues de l'extérieur, mais organisées à l'interne, par groupes de 12 à 16 personnes. Les responsables de l'entreprise et les groupes de personnes formées évaluent les activités de formation proposées par les organismes de formation sollicités, dans le cadre d'un processus de sélection relevant presque d'une cooptation. Les formateurs consacrent une part importante de leur travail à l'animation de groupe, en favorisant notamment l'intervention des experts internes à l'entreprise et en organisant les travaux de groupe.

L'évaluation de la formation suivie est effectuée lors d'une mise en situation réelle de travail, par des partenaires externes, comme par exemple des clients de l'entreprise. Cette évaluation est complétée, au besoin, par d'autres formations et un suivi quotidien.

L'entreprise se réajuste tous les six mois, afin d'assurer une cohérence entre objectifs et réalisations. Un comité de pilotage se réunit à cette fréquence, « afin de garantir le respect des actions et objectifs de formation définis dans le cadre du plan » (p. 77). Des activités ponctuelles de formation sont menées afin de combler des besoins perçus durant le plan de formation.

Commentaire

Le plan de formation a mis de l'avant une diversité de formations, en lien avec la réorganisation de la structure de l'entreprise. C'est ce qui a permis d'insérer les fonctions de leaders et d'émules, initiant d'autres phases de formations. De façon générale, la formation paraît **qualifiante** au sens où elle permet d'adhérer au plan de réorganisation des méthodes de travail et de la redistribution des liens hiérarchiques dans l'entreprise, à travers notamment le processus de cooptation de leaders et d'émules. On peut penser qu'elle l'est aussi du fait que des formations sont données en lien avec l'association responsable de la formation de ce secteur industriel. On peut donc y voir également, à travers cet exemple, une **transférabilité** de la formation. Il est cependant difficile d'évaluer jusqu'où ces formations sont qualifiantes et transférables, en l'absence de détails sur les contenus transmis.

Le taux élevé en équivalent de la masse salariale pourrait s'expliquer par deux facteurs. D'une part, des dispositifs de soutien financier sont mentionnés (Fonds social européen et Fonds national pour l'emploi), en lien avec la situation socioéconomique désavantagée de la région où se trouve l'entreprise. D'autre part, l'apparente spécificité des formations, souvent offertes sur les lieux de travail, témoignerait

d'une grande adéquation de celles-ci aux besoins de l'entreprise. Partant, celle-ci serait d'autant plus portée à y investir des sommes significatives. Enfin, nul doute que l'existence du poste de responsable du service de formation contribue à coordonner ces démarches.

Fiche #13 : La formation chez un fabricant de produits laitiers¹⁴

Cette entreprise française est spécialisée dans la fabrication de crème glacée. Après avoir industrialisé sa production au tournant des années 1980, elle est devenue une filiale d'un groupe plus important en 1981. Ce dernier éprouvait alors des problèmes à écouler un de ses produits, la crème grasse. Celle-ci entrant dans la composition de la crème glacée, ce fut une double solution. Des investissements au cours des années 1980 ont permis d'automatiser et de développer la production. En tout, l'entreprise aura quadruplé ses effectifs en une dizaine d'années. Elle compte, en 1995, 150 salariés et affiche une croissance cinq fois supérieure à celle du marché.

L'entreprise a une politique d'innovation et compte 100 produits, sur une base de référence de 750; trois salariés travaillent au développement de nouveaux produits. Cette politique d'innovation permet à l'entreprise d'être en tête dans ce secteur au niveau de la France. Les orientations stratégiques de l'entreprise, retenues en 1990, portent sur trois axes : a) la consolidation de cette position de tête, en confortant les ventes et en développant davantage les produits haut de gamme; b) le développement de l'exportation; c) l'exploitation de nouvelles possibilités liées au marché européen et la prise en compte des normes de qualité qui en découlent. Des investissements importants ont suivi au cours des années 1990, visant à assurer la qualité de ces développements. Les activités de formation engagées par la direction découlent de ces orientations.

Comment se fait la formation

La formation a été lancée suite à des contacts avec le Fonds d'assurance formation du secteur agro-alimentaire, qui a confirmé l'intérêt de cette démarche et aidé à préciser les conditions techniques et financières de mise en œuvre d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) dans l'entreprise. Avant 1990, la formation consistait en des séances ponctuelles destinées aux cadres et techniciens. En 1990, 38 salariés ont été visés par le plan de formation, dont les agents de maîtrise formés à devenir des tuteurs, dans le cadre d'une formation qualifiante des ouvriers de production menant à l'obtention d'un CAP. Le budget de formation passe à 3,3% de la masse salariale, alors qu'il était de 1,2 % auparavant (soit le minimum légal). Ce budget est passé à 13% en 1991 (six fois la moyenne nationale dans le secteur), avec l'entrée en formation CAP du premier groupe de stagiaires. Il s'agit donc d'un plan important pour l'entreprise.

¹⁴ Cette fiche de cas a été produite à partir de Saffray et Lacoma, 1995.

Deux objectifs principaux ont été retenus par la direction pour la formation, en lien avec le développement de la qualité, la résolution de problèmes ponctuels dans la production et l'automatisation amorcée dans les années 1980. Le premier visait à améliorer l'adéquation entre les personnes et leur poste, par l'apprentissage de connaissances plus complètes sur les tâches et leur contexte. Le second ciblait la préparation aux changements envisagés, par la hausse du niveau global de qualification du personnel, en particulier celui des ouvriers de production. Un plan d'envergure était retenu. Adapté à l'entreprise, il concernait tous les employés et était axé surtout sur un dispositif de tuteurs agents de maîtrise. Ce plan de formation inclut l'organisation d'un CAP par unités de contrôle capitalisables, offrant deux intérêts principaux pour l'entreprise. D'abord, il peut s'adapter aux caractéristiques (spécificités, outils, techniques) d'une entreprise. Ensuite, le système des unités de contrôle capitalisables (UCC) permet à chaque employé d'apprendre à son rythme. Chacun peut éventuellement valider ses UCC lorsqu'il est prêt, à l'intérieur de cinq ans, pour obtenir son CAP.

Cette formation permet à son tour d'obtenir un diplôme de niveau V, reconnu par le ministère de l'Éducation et toutes les entreprises. Les ouvriers des fonctions fabrication, conditionnement et entretien sont visés par cette mesure; la plupart sont des femmes. Pour 1991, l'entreprise prévoyait former autour de 40 salariés, en trois groupes, pour une durée de 18 mois. L'entreprise intègre dans le CAP des jeunes nouvellement embauchés (total de 18 de 1991 à 1993). Étant donné son caractère diplômant, la mise sur pied d'une formation CAP par UCC suppose la collaboration de plusieurs partenaires : d'abord les responsables de l'entreprise et des organismes de formation, mais aussi le ministère de l'Agriculture, qui assure la validation de la formation et reconnaît la validité du diplôme.

Cette formation a été montée de façon à assurer son adéquation avec le développement de l'entreprise. Une société externe a été retenue pour faire cette analyse et monter le référentiel métier, ainsi que la formation des tuteurs choisis parmi les agents de maîtrise de l'entreprise. On trouve plusieurs modules à la formation : l'encadrement et l'animation d'équipe, le rôle de formateur, etc. Cette firme de consultants a également monté le référentiel professionnel du CAP, adaptant certains modules du référentiel national aux spécificités de la fabrication de crème glacée. Des objectifs professionnels à atteindre ont été définis, ensuite traduits en objectifs pédagogiques par l'École nationale des industries laitières (ENIL). Celle-ci est responsable de la formation théorique, du suivi de la formation pratique en entreprise, de l'évaluation de chaque module et de l'attribution du diplôme. Le comité d'entreprise a informé les employés de la démarche dès son début, soit un an avant le début de la formation comme telle.

Durant les 18 mois de formation, chaque stagiaire suit 1 600 heures de cours, dont 800 sont théoriques et 800 pratiques, au poste de travail. La formation théorique a lieu sur deux jours de la semaine, aux locaux de la Chambre de commerce et d'industrie. La formation sur poste de travail

nécessite une journée par semaine, où le stagiaire travaille, sous supervision d'un tuteur. Les cours théoriques sont offerts par des professeurs de l'ENIL. Les matières générales sont orientées vers le contexte spécifique de l'entreprise (français, mathématiques par exemple).

Les divers modules du CAP sont évalués de façon continue, sauf pour les matières techniques, évaluées par des professeurs de l'ENIL et des responsables de l'entreprise. Le CAP est ensuite délivré par un comité composé de deux professeurs, deux responsables d'entreprises non concurrentes et un représentant régional. À la fin du plan de formation 1991-93, 25 stagiaires avaient obtenu leur CAP et 13 étaient en cours d'obtention (total de 38, sur 80 salariés à ce moment). Cette formation qualifiante mène à un changement de poste, ce qui sous-entend un ajustement salarial. Certaines personnes occupant déjà un échelon supérieur peuvent ne pas avoir connu d'augmentation salariale.

Commentaire

La principale motivation exprimée par les employés envers le plan de formation résidait dans la croissance de l'entreprise et donc, la garantie de leur emploi. L'obtention d'un diplôme reconnu a ajouté à cette motivation. L'entreprise estime que la formation a permis d'élever le niveau global de qualification et par le fait même, la capacité d'adaptation des opérateurs de fabrication à d'éventuels changements technologiques. En général, les employés perçoivent davantage les conséquences de leur travail, sont plus autonomes face à un problème et peuvent l'anticiper. Enfin, le caractère saisonnier de la production de crème glacée a facilité l'amortissement des employés partis en formation. Au niveau des coûts, en dépit d'une variété de sources publiques, les coûts importants de cette formation ont fait en sorte que l'entreprise a néanmoins assumé 60% des frais de formation et 100% des frais de remplacement. Durant la formation, des problèmes ont été rencontrés dans l'ajustement entre temps de formation et temps de production, menant à des retards, des blocages de chaînes plus fréquents qu'habituellement. Aussi, plus d'un an est requis pour l'entreprise pour mettre en place, préparer et concevoir la formation et le référentiel. De plus, si le plan de formation est prévu sur trois ans, il est difficile de prévoir les montants des aides publiques et donc, le montant que l'entreprise devra injecter, un an d'avance, pour ce plan. Les tuteurs agents de maîtrise devaient souvent travailler en dehors de leurs heures de travail pour accomplir leurs tâches de tuteurs. Les agents de maîtrise « maison », promus par ancienneté, « éprouvaient parfois certaines difficultés face aux opérateurs en phase de qualification : crainte de se trouver dépassés ou remis en cause... » (p. 62). C'est ce qui a amené l'entreprise à initier une démarche de formation pour les agents de maîtrise, conduite par l'ENIL. Il s'agit ainsi d'articuler la montée en qualification des opérateurs avec une montée parallèle des agents de maîtrise.

Il apparaît que cette démarche de formation est **qualifiante**, puisqu'elle mène à un changement de poste à l'intérieur de l'entreprise et à **l'obtention d'un diplôme** reconnu au niveau national (le CAP). De

plus, il est clair qu'elle comporte une dimension transférable, puisqu'elle est arrimée aux certifications reconnues dans le secteur. Elle demeure toutefois limitée à celui-ci et son utilité au-delà de ce secteur demeure à examiner, selon le secteur envisagé (par exemple, la formation sur les mesures d'hygiène demeure pertinente dans d'autres industries du secteur agro-alimentaire). Les employés recevant un diplôme de niveau V semblent toutefois bénéficier d'une formation transférable à plus grande échelle, puisqu'elle porte sur les secteurs de la fabrication, du conditionnement et de l'entretien.

Fiche # 14 : La formation dans une entreprise de gestion de pneus de poids lourds¹⁵

Cette entreprise fondée en 1992 offre essentiellement des services de montage et de gestion de parc de pneus pour des véhicules « poids lourds ». L'entreprise employait, en 1997, 110 personnes, disséminées sur l'ensemble du territoire français. Chaque monteur voit à gérer l'usure des pneus des clients qui lui sont assignés, les avertissant des remplacements à prévoir, etc. Après un processus d'évaluation des besoins, un monteur a été choisi pour devenir formateur itinérant, travaillant à l'échelle nationale. La formation vise un perfectionnement des monteurs afin d'optimiser leur capacités de gestion de l'usure des pneus de leur clientèle.

Comment se fait la formation

Suite à un audit portant sur les besoins de formation, il est ressorti que les six responsables régionaux ne pouvaient dégager assez de temps pour voir à la formation. Le chef de l'entreprise a trouvé un monteur bien organisé et appréciant les contacts humains, pour en faire un formateur national itinérant. Il assure la formation continue des monteurs et la formation initiale des nouveaux employés.

Suite à la formation initiale, les salariés obtiennent le titre de « gestionnaire de parc pneumatique », qui se trouve maintenant dans la classification des emplois. De plus, le formateur recueille les avis des monteurs et actualise les outils de formation, avec l'aide de la direction de l'entreprise. Le formateur itinérant s'avère donc un rouage important de l'entreprise, assurant une coordination entre salariés et direction.

Commentaires

Peu après la mise sur pied de l'entreprise, il est rapidement apparu essentiel d'organiser un système de formation, d'autant plus qu'il n'en existait aucun pouvant s'appliquer aux tâches exécutées. La formation était identifiée comme essentielle et ne pouvait être traitée simplement comme un surplus souhaitable. Suggéré par l'Association de gestion des fonds salarié (Agefos), le concept d'entreprise apprenante fut l'outil adapté à la situation. En premier lieu, il y a d'abord eu un « audit » visant à évaluer les ressources formatives internes, d'où un employé est apparu comme le candidat au nouveau poste. Ce poste de formateur itinérant n'aurait pas pu être mis en place sans l'aide financière et logistique de l'Agefos. Le chef de l'entreprise estime que cette catégorie de poste ne se trouve pas, normalement, dans une petite entreprise.

Cette formation fait l'objet d'une certaine **reconnaissance**, par laquelle les salariés deviennent des « gestionnaires de parc pneumatique », un titre reconnu dans la classification des emplois. Cette

¹⁵ Les informations de cette fiche sont tirées de Tranchart, 1997.

formation **qualifiante** est une nouveauté dans cette entreprise, où auparavant les salariés ne connaissaient que des formations sur le tas, non reconnues. Le chef de l'entreprise ajoute que « c'est tout un système de communication et d'apprentissage collectif qui s'est mis en place ».

Le formateur itinérant voit à actualiser les outils de formation, avec l'aide de la direction de l'entreprise. Son rôle de formateur s'étend donc même, du moins en partie, à la conception de la formation. Le formateur itinérant s'avère donc un rouage important de l'entreprise, assurant une coordination entre salariés et direction. On peut voir là des dimensions **transférables** dans la mesure où, dans le cadre d'une entreprise dans un domaine connexe, il pourrait assumer des fonctions semblables. Par ailleurs, la reconnaissance des compétences acquises et reconnues à travers le titre accordé (gestionnaire de parc pneumatique) laisse entrevoir une transférabilité dans un domaine connexe, où des notions de gestion des services à la clientèle seraient requises.

