

INITIATIVES INDIVIDUELLES DE FORMATION

RECENSION DES ÉCRITS
Document de travail

par Maryse Larivière

MAI 2007

Table des matières

1. Rappel du mandat	3
1.1. Mandat de recherche offert à la chercheuse	3
1.2. Objectif de recherche.....	3
2. Présentation de la démarche méthodologique.....	5
3. Initiatives individuelles de formation : clarification de la notion et définition des composantes.....	6
3.1. Contexte du recours à la notion d'initiative individuelle de formation	6
3.2. Définitions de la notion d'initiative individuelle de formation	7
3.3. Initiatives individuelles : les faits	9
4. Les mécanismes et dispositifs de formation à l'initiative individuelle : revue des systèmes et dispositifs.....	13
4.1. Au plan international, particulièrement en Europe.....	13
4.2. Au plan nord-américain.....	22
4.3. Mesures de soutien à l'initiative individuelle de formation dans l'entreprise : le contexte québécois.....	26
4.3.1. Modèle, pratiques et politiques de soutien à l'initiative individuelle de formation : revue de la littérature.....	27
4.3.2. Les expériences et les pratiques existantes : les études de cas.....	30
5. La nature des besoins des individus et leurs motivations.....	35
5.1. Les déterminants de l'initiative individuelle : la nature des besoins et le contexte de leur satisfaction.....	35
5.2. Dynamismes individuels de formation : les motivations de l'individu.....	38
5.2.1. Définition du concept de motivation.....	38
5.2.2. Dynamismes individuels de formation.....	39
6. Quelques perspectives de réflexion et de recherche.....	44
Annexes.....	46
Annexe A - Bibliographie.....	47
Annexe B - Mots clés - recherche documentaire	56
Annexe C - Base de données pour la recherche documentaire.....	57

1. Rappel du mandat

1.1. Mandat de recherche offert à la chercheuse

La *Commission des partenaires du marché du travail* (CPMT) souhaitait obtenir une recension des écrits nationaux et internationaux afin de mieux circonscrire la notion d'*initiative individuelle de formation*, la problématique qui lui est associée et les expériences ou dispositifs existants, pour ainsi examiner la pertinence et la possibilité d'introduire cet élément dans la *Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre* (loi 90).

« Telle que rédigée actuellement, la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* met l'emphasis sur les droits et devoirs des employeurs assujettis (droit de gérance de l'entreprise) et est muette quant au pouvoir d'initiative individuelle en matière de formation professionnelle en entreprise. »¹ « Cet état de fait est paradoxal au moment où, dans la foulée des incitations à la formation tout au long de la vie, une injonction pèse sur les individus pour qu'ils maintiennent ou développent leur employabilité. » (Berton et al., 2004 : 9). Rappelons, cependant, que le consensus patronal-syndical à la CPMT est d'avoir « une approche neutre devant l'initiative individuelle de formation »². Tel que soulevé par le Groupe de travail de la Commission sur la Loi 90 : « [il ne faut] pas accroître inconsidérément les responsabilités des travailleurs³ en ce domaine et ne pas introduire un droit [dans la Loi] dont on ignore les retombées (Groupe de travail, Faits saillants de la rencontre du 17 octobre 2006 : 2). »

C'est dans cette perspective que la CPMT désirait bénéficier d'un portrait plus complet des divers éléments ou facteurs à prendre en compte lorsqu'on aborde la notion d'initiative individuelle de formation et souhaitait, également, mieux connaître et repérer les expériences ou dispositifs existants visant à favoriser les initiatives individuelles de formation en milieu de travail.

1.2. Objectif de recherche

L'objectif principal de cette recherche consistait à produire une recension des écrits et une analyse synthèse de la documentation traitant de la notion d'initiative individuelle de formation et des notions connexes pour « mieux circonscrire le concept lui-même, la problématique qui lui est associée et les expériences ou dispositifs existants. »⁴

¹ Initiatives individuelles de formation : recension des écrits. Devis de recherche proposé au Groupe de travail sur la loi 90.

² Ibid.

³ La forme masculine est utilisée uniquement dans le but d'alléger le texte et désigne aussi bien les femmes que les hommes

⁴ Ibid.

Plus précisément, le projet visait quatre (4) objectifs spécifiques :

1. recenser la documentation nationale et internationale tant théorique qu'empirique relative à la notion d'initiative individuelle de formation en milieu de travail en accordant une attention particulière au contenu des rapports de recherche financés par le moyen du PSRA ;
2. clarifier le champ conceptuel, c'est-à-dire définir et caractériser le concept d'initiative individuelle de formation et les notions connexes (par ex. : droit individuel à la formation, expression de la demande de formation, capacité d'initiative, expression des besoins de formation, etc.) ;
3. dégager les éléments contextuels, les enjeux, les pratiques, les expériences et les dispositifs existants relatifs au concept d'initiative individuelle de formation et des notions connexes en prenant en compte, plus particulièrement, le contexte nord-américain et plus spécifiquement le contexte québécois en matière de formation de la main-d'œuvre en emploi et ce, à 3 niveaux d'analyse :
 - environnement externe,
 - environnement interne de l'organisation et
 - individus;
4. identifier des pistes de recherche relatives aux initiatives individuelles de formation.

2. Présentation de la démarche méthodologique

La production de cette recension s'est effectuée essentiellement par la recherche et le traitement de documentation écrite en français et en anglais. Pour se faire, plusieurs sources documentaires ont été utilisées. Pour répertorier les données, un appel de textes a été réalisé à partir de la notion et des mots clés relatifs à *l'initiative individuelle de formation* dans diverses bases de données et moteurs de recherche. L'annexe C présente ces bases de données et ces moteurs de recherche.

Une recherche documentaire a ciblé également les travaux récents financés par le moyen du PSRA et ceux produits par des centres de recherche, spécialisés en formation des adultes et en formation en entreprise, et autres associations et organisations (syndicats, gouvernements, etc.).

Les données issues de la documentation ont été traitées de la façon suivante : 1) recension bibliographique, 2) sélection des écrits sur la base de critères tels que la pertinence et la qualité, 3) lecture des textes, 4) rédaction de fiches descriptives et codage à l'aide d'un système d'archivage des informations (base de données Procite), 4) classement de l'information par thème et par sous thème, 5) analyse de la documentation et rédaction 6) discussion, analyse et validation sous la supervision du personnel du PSRA.

Précisons que le cadre conceptuel est demeuré « ouvert », c'est à dire qu'il a été modifié au fur et à mesure des lectures pour y intégrer de nouvelles notions et/ou dimensions qui sont apparus au fil des travaux afin de correspondre de manière plus pertinente au contexte québécois.

3. Initiatives individuelles de formation : clarification de la notion et définition des composantes

Dans le mandat, la notion de l'initiative individuelle de formation constitue le cœur de cette recension des écrits. Dans un premier temps, il importe donc d'aborder le contexte général et dans un deuxième temps de se pencher sur cette notion et ces notions connexes. Enfin nous présenterons brièvement les caractéristiques de l'initiative des individus dans une action de formation.

3.1. Contexte du recours à la notion d'initiative individuelle de formation

Quiconque se penche sur la littérature internationale et nationale réalise que la nécessité d'apprendre tout au long de la vie est devenue une donnée incontournable et socialement partagée. La formation initiale ne fournit pas toujours, pour tous et partout, les compétences adaptées au marché du travail et à la vie en générale (Werquin, 2004). Celle-ci « qui, hier encore, occupait presque toute la place, tend maintenant à être redéfinie comme phase préparatoire de parcours éducatifs qui (...) pourront s'organiser, se poursuivre et se différencier tout au long de la vie. » (Bélanger et Federighi, 2000 : 9) Les impératifs de nos sociétés fondées sur le savoir, la croissance économique, la nécessité de maîtriser les nouvelles technologies de l'information et de la communication et la participation à la vie civique ont créé ce besoin permanent de formation. Plus largement, il semble que les nouvelles conditions d'exercice du travail « contrat de travail atypique, flou des frontières entre emploi-inactivité-chômage, diversité des formes d'exercice de l'activité professionnelle, (...) temps partiel... rendraient les pratiques de formation individuelle à la fois nécessaires et plus accessibles » (Berton et al., 2004 : 25). Dès lors, il apparaît indispensable d'actualiser régulièrement nos compétences et nos connaissances.

L'émergence des thématiques de la société cognitive et de la formation tout au long de la vie s'accompagne dès lors d'une poussée de l'intérêt pour la question de l'initiative du départ en formation (Carré, 2005). « Les thèses sur l'évolution du travail ainsi que celles sur la formation professionnelle accordent a priori un rôle central à l'individu et à ses capacités d'initiative acteur de sa formation, gestionnaire de sa carrière, entrepreneur de lui-même... quelle que soit sa situation » (Berton et al., 2004). Principe d'andragogie cher aux chercheurs et praticiens en éducation des adultes où l'individu est au cœur de son projet d'apprentissage ou de formation (CSE, 2006), « la notion d'initiative individuelle implique que désormais le salarié participera à l'identification de ses besoins de formation, à la définition de son projet de formation et à sa mise en œuvre » (Dugas, 2007 : 5).

« Le sens commun considère implicitement que l'individu est favorable, est en accord avec le fait de suivre une formation car elle ne peut que lui être bénéfique (c'est un droit acquis, c'est une faveur qui est consentie, c'est un progrès social)... » (Berton et al., 2004 : 19). Pourtant, plusieurs travaux démontrent que se former n'est pas nécessairement souhaité par l'ensemble de la population. Par ailleurs, il appert que ce

sont ceux qui ont le plus besoin de se former qui participent le moins aux activités de formation. (Pont et al., 2003 ; Werquin, 2004 ; CSE, 2006).

Plusieurs études nord-américaines et européennes observent que même si des travailleurs participent à des activités de formation liées à l'emploi, leur « demande » de formation demeure faible et celle qui s'exprime n'est pas nécessairement comblée. Des chercheurs se sont aussi penchés sur la nature des obstacles à la participation des travailleurs à la formation (...). Par ailleurs, il semble qu'une partie du problème soit le peu d'expression des besoins de formation par la main-d'œuvre elle-même, et non pas seulement l'employeur.⁵

En quoi consiste ce pouvoir d'initiative individuelle de formation? Nous devons souligner que cette recension des écrits se réfère à l'initiative individuelle de formation en lien avec le monde du travail, telle que définie dans la loi 90. Nous tenterons dans la prochaine section de caractériser le concept d'initiative individuelle de formation et de repérer les notions connexes.

3.2. Définitions de la notion d'initiative individuelle de formation

Lorsqu'on consulte la littérature internationale et nationale sur la question de l'initiative individuelle de formation nous devons constater à quel point cette notion européenne, peu définie à proprement dit, nous renvoie à de nombreuses notions connexes. Il n'existait pas, jusqu'à tout récemment, une définition proprement dite de l'initiative individuelle en matière de formation. Inspiré des travaux de Berton, Corrêa, Lespessailles et Maillebois (2004) et Berton (2001), Patrick Dugas (2007) propose une définition énoncée à partir des indications formulées par ces auteurs :

La formation à initiative individuelle pourrait désigner, selon nous, un droit d'option ouvert au salarié lui permettant de recourir pour lui-même à des actions de formation et de déterminer par lui-même en partie ou en totalité les modalités de sa propre formation (p. 5).

Selon Dugas (2007), l'initiative individuelle ne constitue pas pour autant une obligation de se former incombant au salarié, et ce, même si le salarié pourrait ressentir une pression en ce sens dans la relation de travail. Berton et al. (2004) souligne, en fait, que la formation est rarement un objectif en soi. « Elle n'est pas uniquement une question de position ou de décision, elle nécessite la possession de ressources, notamment cognitives, qui permettent à l'individu d'analyser la situation. » (Berton et al., 2004 : 23) Claude Dubar (1991) nous décrit cette réflexivité à l'aide de deux dimensions : la construction de sa propre histoire, c'est-à-dire un éventuel travail sur soi, et la négociation avec autrui. Il s'agit donc d'un jeu avec les contraintes externes. (Berton et al., 2004)

⁵ Initiatives individuelles de formation : recension des écrits. Devis de recherche proposé au Groupe de travail sur la loi 90.

Ainsi, les changements dans les modes de mise à jour des compétences font en sorte que le recours à divers modes d'apprentissage exige une formation générale plus poussée. La littérature existante met en relief diverses mesures et dispositifs existants susceptibles de soutenir l'initiative individuelle pour une action tant de formation formelle structurée⁶ que d'apprentissage informel⁷. Quelques études de cas financées par le PSRA démontrent qu'il y a effectivement l'existence de soutien à l'apprentissage informelle en entreprise : autoformation, recours aux employés formateurs et au mentorat, communication écrite, etc. (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004 ; Bélanger, Larivière et Voyer, 2004) En ce sens, Claude Poliak (2004) souligne que l'autoformation ou l'autodidaxie semble être la forme la plus poussée de l'initiative individuelle car elle serait peu perturbée par des volontés autres et peu encadrée par des logiques institutionnelles. (Berton et al., 2004 ; Foucher, 2000 ; Carré, 2005)

On peut analyser, du point de vue de la psychologie sociale, la genèse des comportements d'apprentissage informel et autodirigé qui apparaissent alors comme le résultat d'une rencontre entre des facteurs de personnalité et d'attitude liés à l'itinéraire individuel d'une part, et d'autre part, à des événements ou des circonstances survenus dans l'environnement social et éducatif de l'histoire du sujet à des moments précis. (Meignant, 1995). (Tiré de Bélanger, Larivière et Voyer, 2004 : 103).

On ne peut passer sous silence que l'initiative individuelle de formation dans la littérature nous renvoie à la notion d'expression de la demande de formation, suivie de près par le droit individuel de formation qui est le pouvoir concret de l'individu au cœur de son projet d'apprentissage. Par exemple, entendu dans un sens plus large, le Conseil supérieur de l'éducation définit la notion d'expression de la demande de formation :

Pour l'essentiel, l'expression de la demande d'éducation et de formation continue chez l'adulte est conçue comme une démarche au cours de laquelle une personne, un collectif ou une organisation examine sa situation, se fixe des objectifs, prend conscience d'une lacune que la formation peut combler, précise et formule une demande de formation en vue d'atteindre l'objectif visé. (CSE, 2006 : 3)

Dans le *Glossaire québécois de l'éducation des adultes et de la formation continue*, l'Association des cadres scolaires du Québec propose la définition suivante de la notion d'expression de la demande de formation :

Manifestations, plus ou moins apparentes, des besoins de formation pouvant exister chez un individu, dans un groupe ou dans une collectivité. (ACSQ, 2005 : 13; tiré de CSE, 2006 : 17).

⁶ « Une formation formelle est planifiée à l'avance et structurée, elle se fait selon un curriculum défini au préalable et conduit à une certification reconnue. » (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004 : p. 13)

⁷ « L'apprentissage peut se définir comme le fait d'acquérir, intentionnellement ou non, de nouveaux savoirs et/ou savoir-faire soit pour s'adapter à une situation professionnelle (ou non professionnelle), soit pour s'enrichir sur un plan personnel. L'apprentissage est donc permanent et ne s'effectue pas uniquement dans un cadre structuré, dans un lieu adapté à cet effet. » Conseil, recherche, innovation (CRI).

Ainsi, tout autour de la notion d'initiative individuelle de formation, se retrouvent nombre de notions connexes qui constituent autant de dimensions correspondant à la notion d'initiative individuelle de formation. Nous allons mentionner certaines de ces notions, tirées des écrits, dans le cadre de ce projet, soit :

- l'expression de la demande de formation
- le droit individuel à la formation
- la capacité d'initiative
- l'expression des besoins de formation
- l'acteur de sa formation
- le gestionnaire de sa carrière
- le projet professionnel
- l'engagement en formation
- l'autodidaxie et l'autoformation

3.3. Initiatives individuelles : les faits

La place de l'initiative individuelle de formation dans la démarche d'un individu peut être mise en relief par le biais d'enquêtes et de travaux sur le thème de l'apprentissage des adultes (IALS, ELFS, EEFA, Doray, Bélanger et Labonté, 2004)⁸. Il ne s'agit pas ici de faire une revue exhaustive des enquêtes et travaux sur la participation des adultes à la formation, puisque de nombreux écrits en traitent abondamment et arrivent relativement aux mêmes constats. Nous voulons porter un regard sur les principaux facteurs déterminants l'initiative individuelle de formation. « L'expression de la demande suit en fait les mêmes tendances que la participation. » (Doray, Bélanger et Labonté, 2004 :16-17).

Qu'en est-il du pouvoir d'initiative individuelle de formation de la main-d'œuvre en emploi? Tout d'abord, les données tirées de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes⁹ permettent de comprendre les déterminants de la littératie des adultes. Cette enquête fournit des éléments chiffrés qui mettent en lumière l'importance relative de l'individu dans l'initiative de formation. Les résultats révèlent qu'en moyenne, l'individu et l'employeur, à hauteur de 39, 7% et de 38 % respectivement et à quelques exceptions près, sont le plus souvent à l'initiative de la demande de formation. (Werquin, 2004 ; OCDE et Statistique Canada, 2000) Au niveau européen, l'*Eurobaromètre* de 2003 indique que 44 % des citoyens interrogés ont entrepris de se former à leur propre initiative (Cedefop, 2004). Dubar et Gadéa (1999), dans un ouvrage centré sur la promotion sociale, soulignent que divers experts estiment à plus d'un demi-million le nombre de personnes engagées dans des formations promotionnelles, « entrées en stage à leur initiative » à la fin des années 1990.

⁸ International Adult Literacy Survey (IALS), European Labour force Survey (ELFS), L'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes (EÉFA).

⁹ International Adult Literacy Survey (IALS), en anglais.

En somme, dans la plupart des pays, ce sont les jeunes individus ayant un bon niveau de qualification qui demandent le plus de formation et se forment le plus (OCDE et Statistique Canada 2000 ; OCDE, 2003 ; Doray et Bélanger, 2005 ; CSE, 2006 ; Doray, Bélanger et Labonté, 2004). Les individus qui ont entre 25 et 29 ans participent plus que les autres, et ce, jusqu'à l'âge de 50 ans, âge à partir duquel la participation à des activités de formation liée à l'emploi diminue considérablement (OCDE, 2003 ; Labonté et al., 2004). Le niveau de qualification est également une variable significative. Les individus qui ont un haut niveau de scolarité « sont conscients des bénéfices de la formation, du besoin de mettre à jour leurs compétences et/ou de se réorienter. Ils sont aussi plus motivés du fait du rendement potentiel de la formation. (...) En résumé, ceux qui se forment sont, la plupart du temps, déjà convaincus de la valeur des apprentissages. » (OCDE, 2003b : 4)

Les individus qui se forment sont actifs¹⁰ et travaillent plutôt dans une grande entreprise qu'une moyenne ou une petite entreprise (OCDE, 2003 ; Pont et Werquin, 2003). Ils se forment majoritairement à des fins de mise à jour de leurs compétences professionnelles avec, dans plus de la moitié des cas, l'appui de leur employeur. Les grandes entreprises soutiennent davantage la formation (OCDE, 2003 ; CSE, 2006). Il faut mentionner que les petites entreprises ne peuvent se permettre de laisser partir un employé sans compromettre leur production ou leur fonctionnement (Bernier, Frappier et Moisan, 2002 ; Bélanger, Larivière et Voyer, 2004 ; CSE, 2006). Il semble donc difficile que l'individu puisse être toujours le moteur de la formation compte tenu des contraintes de présence sur un poste de travail (Werquin, 2004).

En plus de la taille de l'entreprise, la fonction qu'occupe un individu dans celle-ci est un facteur important. « Plus une personne occupe un emploi hiérarchiquement élevé dans une entreprise, plus elle bénéficie de la formation continue. » (CSE, 2006 : 11) Selon l'EEFA (1997), au Québec, 37,7 % des personnes occupant un emploi professionnel ou de direction participent à une formation, 24 % de celles occupant un poste lié au travail de bureau, à la vente ou aux services, 18,9 % chez les cols bleus et 8,7 % chez les personnes inactives (CSE, 2006). Au niveau européen, l'enquête *Formation continue 2000* (Cereq, 2003) démontre que « le poids de l'initiative individuelle est plus lourd dans le secteur public (34,9 %) que dans le privé (23,4 %) et chez les demandeurs d'emploi (59,3 %), ou chez les indépendants (76,2 %) que chez les salariés. (...) L'employeur est seul à l'initiative de la formation pour seulement 37 % des cadres, mais 60 % des employés et 70 % des ouvriers. » (Carré, 2005 : 102)

À partir des résultats de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes menée en 1997 par Statistique Canada, Doray, Bélanger et Labonté (2004) examinent les conditions favorables ou défavorables à l'expression de la demande et à la satisfaction de cette dernière. Ceux-ci expliquent que ce sont des dispositifs culturels qui influenceraient la capacité d'exprimer ou non une demande de formation.

¹⁰ Statistique Canada définit la population active comme le nombre de personnes de 15 ans et plus qui sont occupées (c'est-à-dire celles ayant actuellement un travail) ou en chômage (c'est-à-dire celles n'ayant pas de travail mais étant activement à la recherche d'un emploi).

Ainsi, mettre de l'avant l'initiative individuelle nous oblige également à nous interroger sur les forces ou les contraintes qui pèsent sur elle. (Berton et al., 2004)

Doray, Bélanger et Labonté (2004) rappellent la tendance des chercheurs à expliquer les freins à cette participation à partir de trois aspects : les obstacles institutionnels (la durée du programme, l'horaire des cours, une information insuffisante sur l'offre, la bureaucratie au moment de l'inscription, les préalables à la formation, etc.) ; les obstacles personnels (les coûts liés à la formation, le manque de temps, les responsabilités familiales ou celles qui ont trait au travail, l'entourage peu enthousiaste à l'idée de la formation, etc.) ; les dispositifs dissuasifs (le fait de penser qu'on est trop vieux pour commencer des études, la scolarité antérieure jugée trop faible et le manque de confiance dans ses possibilités, le manque de stimulation, les difficultés à cerner un domaine d'études adapté à ses aspirations, etc.) (CSE, 2006 : 14).

À la suite d'une étude sur les laissés pour compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada, Broucker et Myers (2006) soulignent que les travaux de recherche, combinés à des entrevues avec des observateurs avertis, permettent de croire qu'il y a plusieurs facteurs complexes et interdépendants qui peuvent avoir une influence sur les taux de participation, notamment :

- Croissance économique : Des économies fortes peuvent inciter les gens à occuper un emploi au lieu de chercher à perfectionner leurs compétences.
- Manque de sensibilisation : Certaines personnes peuvent tout simplement ne pas être au courant des possibilités de formation offertes.
- Manque d'intérêt : Pour certaines personnes, l'apprentissage formel et structuré n'est pas une priorité. Plusieurs adultes qui ont quitté l'école de façon prématurée accordent peu d'importance à un retour aux études.
- N'en voit pas la valeur : Des gens peuvent avoir l'impression que les coûts de l'apprentissage peuvent dépasser les bénéfices escomptés.
- Manque de confiance : Des personnes peuvent se sentir réticentes à participer parce qu'elles ne sont pas convaincues qu'elles pourraient réussir.
- Coûts et temps : Enfin, certaines personnes ne sont peut-être pas en mesure de retourner aux études parce qu'elles ont l'impression qu'elles n'auraient pas les moyens de pourvoir à leurs besoins et à ceux de leur famille.
- D'autres peuvent être satisfaits de leur situation, sous l'angle familial et financier. (p. 31)

En somme, les obstacles à la participation recensés font ressortir que les perceptions des individus par rapport à la formation s'expriment surtout dans le cadre d'un modèle préconçu de formation en milieu « scolaire » ou de formation formelle (ex. : « retour aux études » ou « ont quitté l'école de façon prématurée »). Il semble que l'idée de formation est associée à des activités traditionnelles et formelles de formation et non pas à

l'apprentissage en milieu de travail. Par ailleurs, afin de faciliter et de soutenir l'initiative individuelle de formation des individus, plusieurs pays, provinces et états ont instauré des dispositifs, des mesures et des mécanismes de soutien à l'initiative individuelle de formation. Dans la prochaine section, nous ferons un survol de ses derniers.

4. Les mécanismes et dispositifs de formation à l'initiative individuelle : revue des systèmes et dispositifs

Plusieurs pays, provinces et états, par des systèmes nationaux de formation professionnelle continue, ont instauré des dispositifs et des mesures de soutien à la formation qui offrent la possibilité aux travailleurs de développer de leur propre initiative leurs compétences par une action de formation structurée¹¹. Dans cette section, nous allons faire un survol des principaux dispositifs de formation et des mesures de soutien de différents pays.

4.1. Au plan international, particulièrement en Europe

Comme nous le verrons, l'institutionnalisation de dispositifs¹² par lesquels peut se déployer l'initiative du salarié est très présente sur le continent européen. La typologie des systèmes de formation de Charest (1999) résume bien les diverses pratiques de formation que l'on y retrouve. Cette typologie nous permet de situer les orientations des systèmes de formation sous trois formes :

- a) Le système de coopération et de régulation conjointe des acteurs (école/entreprise) (ex : système dual allemand, système français). Depuis 1995, le Québec tend à se situer dans ce modèle, avec un rapprochement entre école et entreprise dans la gestion de la formation professionnelle.
- b) Le système basé sur l'entreprise avec différentes modalités internes et externes (de type plus libéral comme aux États-Unis). Avant 1995, le Québec se situait dans ce modèle.
- c) Le système centralisé de l'État comme la Suède.

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a récemment effectué un examen thématique de l'apprentissage des adultes portant sur les systèmes nationaux de formation pour adultes. Son objectif consistait, entre autre, à analyser « les options qui s'offrent en termes de politiques à mettre en œuvre selon les contextes nationaux pour améliorer l'accès et la participation à l'apprentissage des adultes ainsi que la qualité et l'efficacité de ces politiques d'apprentissage » (OCDE, 2003 : 22). Le premier constat de l'OCDE sur les dispositifs les plus prometteurs concerne le droit à un congé de formation, l'aménagement des horaires de formation et les dispositifs de financements tels que le compte individuel de formation. Nous nous pencherons davantage sur ces derniers dans le cadre de cette recension des écrits.

¹¹ Formation qui se fait selon un curriculum défini au préalable et conduit à une certification reconnue. (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004)

¹² « Les mesures de soutien à l'initiative individuelle de formation représentent, pour leur part, des mesures ou des dispositifs qui ont pour objectif d'atténuer les contraintes du salarié de manière à ce que le salarié puisse déployer son initiative en matière de formation. Les dispositifs de formation à initiative individuelle réfèrent à des dispositifs par le biais desquels le projet de formation initié par le salarié peut être mis en œuvre. » (Dugas, 2007)

Dugas (2007) a récemment réalisé une étude sur les dispositifs de formation et les mesures de soutien mis en place par différents systèmes nationaux de formation professionnelle continue qui encadrent l'initiative individuelle en matière de formation et leurs modalités d'application. Nous reprendrons ici les grandes lignes de cette étude et nous nous servirons de certains tableaux contenus dans cet ouvrage pour résumer l'essentiel des dispositifs et mesures de soutien à l'initiative individuelle de formation.

Le congé individuel de formation

Pour le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP, 2000), le *congé individuel de formation* est défini comme un « droit reconnu à tout salarié de s'absenter de l'entreprise pendant les heures de travail, et sans rupture du contrat de travail, pour suivre un stage de formation professionnelle ou culturelle de son choix » (Dugas, 2007 : 9).

C'est le cas, notamment, du système français avec sa loi de 1971 intégrant deux réformes majeures dont la création d'un congé individuel de formation.¹³ Les travailleurs ont le droit de demander et d'obtenir de la part de leur employeur, au cours de leur vie active, un congé de formation. Celui-ci leur donne le droit de suivre, durant leur horaire de travail, la formation de leur choix sans le consentement de leur employeur (Bélanger, Legault, Beaupré et Voyer, 2004). « L'employeur ne peut refuser le congé mais peut le différer si le taux d'absence de son entreprise est trop élevé. » (Dugas, 2007 : 23) L'absence pour congé de formation relevant uniquement de la discrétion du salarié est une mesure qui se retrouve également en Belgique, en Espagne, en Finlande, en Italie et en Suède (Dugas, 2007). Des organismes paritaires, agréés par l'État, prennent en charge tous les coûts liés à la formation (transport, hébergement, rémunération de l'employé, programme de formation, etc.).

La seule obligation des entreprises en matière de congé individuel de formation est strictement financière et consiste à reverser une cotisation annuelle à l'organisme dont elles dépendent. Les trois quarts des 30 000 demandes annuelles (chiffre approximatif) émises par des employés sont satisfaites. (Bélanger, Legault, Beaupré et Voyer, 2004 : 54)

En somme, le congé individuel de formation (CIF) est une autorisation d'absence qui donne l'occasion de suivre des activités de formation qui permettent : 1) d'accéder à un niveau supérieur de qualification; 2) de changer d'activité ou de profession; 3) de s'ouvrir plus largement à la culture, à la vie sociale et à l'exercice des responsabilités associatives bénévoles. Il peut aussi être utilisé pour préparer et passer un examen. Pour

13 « Dans le cadre de congés individuels reconnus à tous les salariés : le congé individuel de formation (CIF) permet aux salariés de suivre en tout ou en partie pendant leur temps de travail une formation de leur choix ; le congé de bilan de compétences (CBC) permet aux salariés d'analyser leurs compétences personnelles et professionnelles afin de définir un projet professionnel ou de formation; le congé validation des acquis de l'expérience (CVAE) en vue de l'acquisition partielle ou totale d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification professionnelle. » <http://www.centre-info.fr/Le-dispositif.html?var_recherche=dispositif+formation>

pouvoir déposer une demande de congé, le travailleur doit posséder une ancienneté de 1600 heures dans la profession, dont 600 heures dans l'entreprise de travail où s'effectue la demande. Il doit également respecter un délai de franchise entre deux congés individuels de formation dont la durée est au minimum de 6 mois et au maximum de 4 ans.¹⁴

Méhaut (n.d.) mentionne que de nombreux rapports et bilans critiques ont souligné que le système issu de la loi de 1971 s'essouffait et qu'il devenait inadapté au nouveau contexte économique et social. La loi de 1971 opposait deux logiques : celle de l'entreprise et celle de l'individu. Une réforme était nécessaire. La mesure la plus significative, selon l'auteur, est la création d'un nouveau *droit individuel à la formation*, « à mi-chemin entre le plan de formation (à l'initiative de l'employeur, principalement dédié à l'adaptation au poste de travail et à l'emploi et majoritairement sur le temps de travail) et le congé individuel de formation (au libre choix de l'individu, qui est placé en situation de congé) » (Méhaut, n.d. : 9) L'examen des points clés de l'accord de 2003, en référence à la situation antérieure, mettrait en évidence à la fois de fortes lignes de continuité et des innovations majeures.

La solution retenue en 2003 conserve les mêmes objectifs mais avec des modalités différentes. Le salarié se voit reconnu un droit théorique à 20 heures de formation par an (le « droit individuel à la formation », DIF), cumulable sur 6 ans. Lorsqu'il veut exercer ce droit, il discute avec son employeur sur la formation envisagée, qui doit développer ses compétences dans une perspective de carrière, respecter les orientations prioritaires dégagées au niveau de la branche et se dérouler pour partie en dehors du temps de travail. En cas d'accord sur ces conditions, l'employeur prend en charge le coût direct de la formation et indemnise le salarié à hauteur de 50% du salaire pour les heures de formation en dehors du temps de travail. (Méhaut, n.d. : 10)

Le contrat de formation

Pour l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 1998 : 266), le contrat de formation constitue un « accord en bonne et due forme entre deux parties ou davantage précisant le type de formation à assurer et les conditions et modalités selon lesquelles la formation doit être assurée » (Dugas, 2007 : 9-10). Celui-ci doit être négocié avant que le salarié bénéficie d'une absence pour formation.

Par exemple en France, lorsqu'une personne entreprend une formation, à titre individuel et à ses frais, un contrat doit être conclu entre elle et le dispensateur de formation. Ce contrat doit préciser la nature, la durée, le programme et l'objet des activités de formation prévues ainsi que l'effectif concerné ; le niveau de connaissances préalables requis pour suivre la formation et obtenir les qualifications auxquelles elle prépare ; les conditions dans lesquelles la formation est donnée aux stagiaires, notamment les modalités de

¹⁴ <http://www.centre-inffo.fr/Le-dispositif.html?var_recherche=dispositif+formation>

formation dans le cas des formations réalisées en tout ou en partie à distance, les moyens pédagogiques et techniques mis en œuvre ainsi que les modalités de contrôle des connaissances et la nature de la sanction éventuelle de la formation .

Ce contrat doit également préciser les diplômes, les titres ou les références des personnes chargées de la formation prévue par le contrat ; les modalités de paiement ainsi que les conditions financières prévues en cas de cessation anticipée de la formation ou d'abandon en cours de stage. Dans le délai de dix jours à compter de la signature du contrat, le stagiaire peut se rétracter par lettre recommandée avec accusé de réception. Si, par suite de force majeure dûment reconnue, le stagiaire est empêché de suivre la formation, il peut résilier le contrat.¹⁵

L'absence pour formation du salarié requiert au préalable une entente contractuelle avec l'employeur en Autriche, au Danemark, en Norvège et au Portugal. Le congé de formation et le contrat de formation sont présents et coexistent en Allemagne¹⁶ et en France. (Dugas, 2007)

Le capital d'unités cumulables

Le capital d'unités cumulables offre la possibilité au salarié de cumuler des heures annuellement pour pouvoir bénéficier d'une absence pour fins de formation. Par exemple, celui-ci est associé à une reconnaissance explicite du droit à la formation. Bien que ce dispositif jouisse d'une moindre popularité, on le retrouve en Allemagne, en Autriche, en France ainsi qu'au Portugal. « En raison du succès du dispositif au Portugal, le gouvernement portugais prévoit en 2006 une hausse des heures cumulables annuellement par les salariés de 20 heures à 35 heures. » (Dugas, 2007 : 10)

Les chèques de formation

Les chèques de formation sont des coupons octroyés par un organisme public pour et à la demande du salarié, ce qui lui donne droit à un montant qui doit être exclusivement alloué à des activités de formation. Ainsi, le salarié fait sa demande de chèque de formation à un organisme gouvernemental. Celui-ci doit acheter un chèque pour lequel il aura à déboursier une partie de la valeur, l'autre partie étant couverte par l'État. Nous retrouvons ceux-ci principalement en Autriche, en Belgique, en Italie et en Suisse (Genève). « En Italie, ces chèques de formation ont connu un succès étonnant. Jusqu'ici,

¹⁵ <<http://www.travail.gouv.fr/informations-pratiques/fiches-pratiques/formation-professionnelle/les-obligations-organismes-formation-vis-a-vis-stagiaires>>

¹⁶ « Des dispositions garantissent aux salariés 4 à 5 jours de congé pour la participation à des stages de formation professionnelle ou politique. (...) Pendant la durée du congé de formation, le salaire et les traitements continuent à être versés par l'employeur. (...) En raison du succès limité du congé légal de formation (1,5% de salariés par an), il a été instauré en 2001 un compte épargne temps. Il s'agit de dégager des périodes d'apprentissages individuels permettant aux salariés de se qualifier au sein de l'entreprise. Les formations peuvent se dérouler pendant le temps de travail mais également hors temps de travail. En matière de financement des projets individuels, l'État allemand aide chacun à travers une déduction du coût de formation du revenu imposable. Il réserve une aide particulière pour la préparation du brevet de maîtrise. » <http://www.centre-inffo.fr/Allemagne.html?var_recherche=dispositif+formation>

plus de 10 000 travailleurs italiens ont bénéficié de cette aide financière. En 2003, le montant alloué au financement de ces chèques dépassait les 30 millions d'euros. » (Dugas, 2007 : 11)

Tableau I : Répartition des dispositifs de formation à initiative individuelle

Systèmes nationaux de formation professionnelle continue	Congé de formation	Contrat de formation	Capital d'unités cumulables	Chèques de formation
Allemagne	*	*	*	
Autriche		*	*	*
Belgique	*			*
Chili				
Danemark		*		
Espagne	*			
États-Unis				
Finlande	*			
France	*	*	*	
Italie	*			*
Japon				
Norvège		*		
Nouvelle-Zélande				
Pays-Bas				
Portugal		*	*	
Royaume-Uni				
Singapour				
Suède	*			
Suisse (Genève)				*

Source : Dugas, P. (2007). *Initiative individuelle de formation : dispositifs de formation et mesures de soutien dans divers pays*. Québec : FNFMO/ARUC

Le congé-éducation payé

Comme nous l'avons vu précédemment, l'Allemagne, l'Autriche, la France et le Portugal offrent le capital d'unités cumulables, alors que l'Autriche, la Belgique, l'Italie et la Suisse (Genève) proposent les chèques de formation. On retrouve également dans la littérature le terme de congé-éducation pour désigner les dispositifs de formation financés par l'État sous forme d'aide individuelle

Le haut taux de ratification par ces pays de diverses conventions ou recommandations de l'Organisation internationale du travail (OIT) telles que la Convention no140 et la Recommandation no148 sur le congé-éducation payé

(1974) ainsi que la Recommandation no195 de l'OIT sur la mise en valeur des ressources humaines (2004) explique sûrement cette propension à l'utilisation de ces dispositifs. (Dugas, 2007 : 11)

Par exemple, la législation belge a prévu un droit au congé-éducation payé pour les salariés du secteur privé. Le but est de faire augmenter le niveau de développement de la population active et de permettre à tout le monde de perfectionner ses connaissances. Les congés-éducation payés concernent tant les formations professionnelles que les formations générales. Celles-ci peuvent avoir une finalité professionnelle sans être en rapport direct avec l'emploi actuel. Pour les définir simplement, les congés-éducation permettent de suivre des formations aux frais de l'État belge, c'est-à-dire que l'employeur est remboursé pour les congés-éducation payés. L'employeur ne paie pas l'inscription pour l'employé, mais celui-ci obtient des congés pour suivre ses cours. Les employés qui suivent une formation en dehors de leurs heures de travail reçoivent des heures de congé supplémentaires. Les employés qui suivent une formation qui a lieu pendant les heures de travail peuvent obtenir des heures libres pour suivre leurs cours. Il faut néanmoins remplir quelques conditions. Il ne doit pas nécessairement exister un lien entre la formation que le travailleur désire suivre et son travail du moment. Dès que le travailleur fait une demande de congés-éducation payés, il est protégé contre un licenciement. Toutefois, l'employeur peut licencier un travailleur pour un motif non lié à la demande de congés-éducation payés. Il faut suivre une formation d'au moins 32 heures par an¹⁷.

Dugas (2007) identifie, outre les dispositifs, certaines mesures qui ont pour objectifs d'atténuer les contraintes de temps et de financement qui peuvent empêcher le salarié d'avoir recours à la formation professionnelle continue : les cours modulables, la rotation des emplois concernant les contraintes de temps ainsi que le compte individuel de formation, les déductions d'impôts, les prêts individuels, les bourses individuelles et les fonds publics au niveau du financement.

Les cours modulables

Les cours modulables sont des activités de formation dispensées à temps partiel, à temps plein, de jour, de soir ou de nuit qui peuvent être interrompues pour des raisons de maladie ou de maternité.

Les pays scandinaves tels que le Danemark, la Finlande, la Norvège et la Suède offrent la gamme la plus complète d'avantages au salarié désirant bénéficier de formations à l'extérieur du travail. Tous les autres systèmes nationaux qui offrent un tel mécanisme offrent aussi des commodités pour que le salarié puisse profiter d'une plus grande flexibilité lors du suivi d'une formation initiée par lui-même. Bien que moins élaborées, des pays tels que l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, Singapour et la Suisse (Genève) ont aussi opté pour des mesures offrant au salarié la possibilité

¹⁷ <http://www.references.be/art3315>

d'aménager son temps de formation en fonction de ses contraintes personnelles. Par exemple, en Nouvelle-Zélande, des cours sont offerts la fin de semaine pour faciliter au salarié l'accès à la formation professionnelle continue. (Dugas, 2007 : 11)

Tableau II : Répartition selon les mesures atténuant les contraintes de temps du salarié

Systèmes nationaux de formation professionnelle continue	Cours modulables	Rotation des emplois
Allemagne	*	
Autriche	*	
Belgique	*	
Chili		
Danemark	*	*
Espagne		
États-Unis		
Finlande	*	*
France		
Italie		
Japon		
Norvège	*	
Nouvelle-Zélande	*	
Pays-Bas	*	
Portugal	*	
Royaume-Uni	*	
Singapour	*	
Suède	*	*
Suisse (Genève)	*	

Source : Dugas, P. (2007). *Initiative individuelle de formation : dispositifs de formation et mesures de soutien dans divers pays*. Québec : FNFMO/ARUC

La rotation des emplois

La rotation des emplois consiste à remplacer un salarié qui bénéficie d'une absence pour formation par un demandeur d'emploi dont la rémunération est soutenue en partie par l'État. Cette mesure doit être nécessairement combinée au congé de formation pour être mise en œuvre. Cette mesure est présente au Danemark, en Finlande et en Suède. (Dugas, 2007)

Le compte individuel de formation

L'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, l'Espagne, les États-Unis, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède offrent au salarié la possibilité d'ouvrir un compte individuel de formation auquel peuvent contribuer d'autres acteurs tels que l'employeur et l'État. Le montant cumulé doit être exclusivement utilisé pour des fins de formation. « Au Royaume-Uni, le gouvernement, les employeurs et les salariés alimentent les comptes individuels de formation (*Individual Learning Accounts* ou ILA) pour des activités de formation dans des domaines où on constate des besoins en terme de développement des compétences. » (Dugas, 2007 : 13)

Selon Payne, la réussite de l'expérience des «comptes individuels de formation» (ILA ou individual learning accounts) au Royaume-Uni s'explique par le rôle que prend l'individu quant à son projet de formation dans ce système. Les résultats d'une large enquête réalisée en 2000 auprès de quelques 800 bénéficiaires (Illeris, 2003) indiquent qu'une « attitude remarquablement positive vis-à-vis de l'apprentissage » s'est développée à cette occasion : 87 % des répondants ont déclaré avoir pris du plaisir à l'expérience. L'auteur ajoute : « La signification authentique du haut degré de satisfaction ressentie est que quand les gens font leurs propres choix de formation, ils sont bien plus susceptibles de l'apprécier » (Illeris, 2003). Cette conclusion renforce l'évidence, déclinée par les plus grands experts « historiques » de la formation, de Dewey à Rogers et de Schwartz à Knowles (évidence universellement partagée mais finalement peu prise en compte), de l'importance de la dynamique individuelle d'engagement ou au minimum d'adhésion, de l'adulte dans les formations qui le concernent, sous peine de démultiplication des gâchis économiques et sociaux. (Tiré de Carré, 2005 : 102)

Selon l'OCDE (1994), les comptes individuels de formation et les subventions individuelles (chèques-formation et allocations) peuvent aider les adultes peu qualifiés à suivre une formation s'ils sont bien adaptés à leur cible. Les données relatives à plusieurs des pays examinés montrent que les comptes individuels de formation et les chèques-formation permettent de répondre efficacement aux besoins des personnes défavorisées, car ils peuvent être ciblés et ont en outre pour effet de stimuler la concurrence entre les prestataires de services de formation. Les allocations individuelles se sont révélées utiles dans les pays nordiques pour inciter les adultes à entreprendre une formation. Le financement des congés de formation constitue également un bon moyen d'encourager les travailleurs à suivre une formation, mais il faut faire en sorte que les mesures d'aide financière et le soutien apporté par les partenaires sociaux soient profitables notamment aux travailleurs peu qualifiés.

Les déductions d'impôts

Certain pays proposent des déductions d'impôts du revenu individuel imposable. Parmi ceux-ci on retrouve l'Allemagne, l'Autriche, le Japon, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni et Singapour.

Tableau III: Répartition selon les mesures atténuant les contraintes financières du salarié

	Financement individuel	Financement de l'État				Financement des entreprises
		Aide individuelle				
Systèmes nationaux de formation professionnelle continue						
	Comptes individuels de formation	Déduction d'impôt	Prêt individuel	Bourse individuelle	Fonds publics	Fonds commun
Allemagne	*	*				*
Autriche	*	*			*	
Belgique	*					*
Chili						
Danemark					*	
Espagne	*				*	*
États-Unis	*		*			
Finlande				*	*	
France						*
Italie						*
Japon		*				
Norvège			*	*	*	
Nouvelle-Zélande			*		*	*
Pays-Bas	*	*			*	*
Portugal		*			*	*
Royaume-Uni	*	*	*			
Singapour		*				
Suède	*				*	
Suisse (Genève)			*		*	*

Source : Dugas, P. (2007). *Initiative individuelle de formation : dispositifs de formation et mesures de soutien dans divers pays*. Québec : FNFMO/ARUC

Les prêts individuels et les bourses individuelles

« Les États-Unis, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et la Suisse offrent la possibilité au salarié de recourir à des prêts individuels pendant que d'autres pays, tels que la Finlande et la Norvège, octroient des bourses individuelles au salarié désirant bénéficier d'actions de formation. » (Dugas, 2007 : 13)

Les fonds publics et les fonds communs

Des fonds publics sont alloués au financement de la formation, dans la plupart des pays soit pour compenser les pertes de revenu subies par une absence du salarié du travail soit pour couvrir les coûts de la formation ou les deux. « Les pays scandinaves, soit le Danemark, la Finlande, la Norvège et la Suède ainsi que l'Autriche, l'Espagne, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal et la Suisse ont opté pour cette mesure. » (Dugas, 2007 : 14)

Mais la façon de constituer ces fonds diffère d'un système à l'autre. Par exemple, en Autriche, le fonds est financé par l'État et les collectivités locales et en Espagne, 0.7 % des cotisations des accidents de travail et des maladies professionnelles sont collectées auprès des entreprises (0.6 %) et des travailleurs (0.1%) pour le financement des activités de formation. (Dugas, 2007 : 14)

Plusieurs entreprises nationales sont dans l'obligation de contribuer financièrement à la formation de leurs salariés par le versement de sommes importantes à un fonds commun. « Ce fonds peut être institué par le biais d'un accord national ou intersectoriel ou établi sur la base de conventions collectives. » Les entreprises allemandes, belges, espagnoles, françaises, italiennes, néozélandaises, basques, portugaises et suisses, sont touchées par cette obligation. (Dugas, 2007 ; 15)

4.2. Au plan nord-américain

Comme nous avons constaté dans la section précédente, les pays européens montrent la voie en matière de dispositifs et de mesure de soutien à l'initiative individuelle de formation. Le droit à la formation, inexistant au plan nord-américain, s'inscrit dans un projet global de société éducative et de formation tout au long de la vie professionnelle. Ce droit vise à combiner intérêt du salarié et logique d'entreprise, en prévoyant des parcours professionnalisants. Dans ces pays, on y trouve également des aménagements convaincants du temps de travail qui peuvent produire un environnement propice à l'éclosion de l'initiative individuelle de formation. Toutefois, rares sont les pays, états ou provinces qui n'offrent pas de mesures d'aide financière pour inciter le salarié à recourir à la formation professionnelle continue. C'est le cas notamment de l'Amérique du Nord.

Les États-Unis ont une longue histoire en matière de qualification de la main-d'œuvre (Lesemann et al., 2005). Toutefois, les programmes publics de formation aux États-Unis

sont essentiellement centrés sur les chômeurs ou les travailleurs ayant des difficultés récurrentes d'insertion sur le marché du travail et ne s'adressent pas spécifiquement à la formation continue des travailleurs en emploi qui est considérée comme une responsabilité des employeurs et des salariés (Charest, 2006). La typologie de Charest (1999) démontre en effet que les États-Unis ainsi que le Canada et le Québec avant 1995 sont des systèmes basés sur l'entreprise ou sur une « démarche volontaire de l'entreprise ». Ce système est basé sur l'autonomie des individus et des entreprises en regard de l'effort de formation, c'est-à-dire ayant une faible coordination des acteurs, une faible coopération école/entreprise, une multiplicité des lieux de formation (public, privé, entreprise), une formation en emploi surtout spécifique à l'entreprise et de faibles pressions de l'État (Charest, 1999).

Le compte individuel de formation et la politique du compte individuel d'apprentissage

Ainsi, les États-Unis offrent la possibilité au salarié d'ouvrir un compte individuel de formation auquel peuvent aussi contribuer d'autres acteurs tels que l'employeur et l'État et dont le montant cumulé doit être exclusivement utilisé pour des fins de formation (Dugas, 2007 : 13). Des comptes individuels de formation constituent un mécanisme qui permet d'encourager la formation des travailleurs que plusieurs pays ont mis à l'essai, y compris le Canada, sur la base de projets pilotes. Cette approche repose sur le principe selon lequel la personne concernée est la mieux placée pour prendre des décisions sur ses besoins de formation.

Des expériences sont en cours aux États-Unis sur les *Lifelong Learning Accounts* (LiLAs). D'abord lancé par une organisation privée et appuyée par la fondation Ford, ce compte permettait une contribution égale de l'employé et de l'employeur. Cette idée a inspiré les sénateurs Maria Cantwell et Olympia Snowe à présenter la politique fédérale des LiLAs afin que tous les salariés puissent améliorer leurs compétences et connaissances pour satisfaire les besoins du marché du travail tout en réalisant leurs objectifs de carrière. Ainsi, cette politique offre la possibilité au salarié d'ouvrir un compte où peuvent aussi contribuer d'autres acteurs tels que l'employeur et l'État sous forme d'attributions de placement de base, de crédits d'impôt, etc. Elle donne lieu également à une large utilisation des fonds permettant à un individu d'employer les fonds dans son compte à tout moment. Les fonds peuvent être utilisés pour payer toutes les dépenses de formation incluant la formation, les honoraires, les livres, les outils, l'équipement technologique, etc.

Le Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) est actuellement à diriger une démonstration dans différents secteurs d'activité à Chicago, en Indiana et à San Francisco. Dans les états choisis, toute personne qui est employée pourrait contribuer jusqu'à \$5 250 (ajusté annuellement à l'inflation) à un compte individuel. Ce dispositif est attribué à tous les salariés sur une base volontaire.

Il y a également le projet pilote *\$avoir en banque* qui vise les personnes à faible revenu à améliorer leurs perspectives économiques à long terme. *\$avoir en banque* est une adaptation des comptes individuels de développement (CID) mis en oeuvre dans certaines

régions des États-Unis et dans deux villes du Canada. Pour chaque dollar épargné par les participants, *Savoir en banque* contribue pour un montant supplémentaire de deux à cinq dollars selon le lieu géographique. Les titulaires de compte peuvent ensuite retirer les fonds uniquement pour financer des études postsecondaires, accroître leurs compétences, obtenir des soutiens connexes à l'apprentissage ou démarrer une petite entreprise. (Kingwell, P., Dowie, M., Holler, B. Liza Jimenez, J., 2004)

Ainsi, les participants sont encouragés à ouvrir un compte bancaire spécial et à cumuler des économies en vue d'obtenir des contributions. Les premières étapes de l'ouverture du compte commencent lorsque les candidats sont acceptés comme des participants ayant accès aux avantages de *Savoir en banque*. Les participants doivent d'abord assister à une séance d'orientation afin de recevoir toute l'information nécessaire pour ouvrir un compte ainsi qu'une lettre les présentant à l'institution bancaire comme participant à *Savoir en banque*. Après avoir reçu cette lettre, les participants peuvent se rendre dans n'importe quelle succursale de RBC Banque Royale de leur communauté pour ouvrir leur compte.

À la fin de 2003, le projet pilote Savoir en banque avait réussi à atteindre de très près son objectif global de recrutement, après sept mois de prolongation de la période de recrutement dans deux des sites principaux. En dépit des généreux incitatifs, une faible proportion de la population admissible s'est inscrite au programme après quelque deux années d'efforts intensifs déployés par les organismes locaux qui assurent la prestation de Savoir en banque dans les 10 sites. Selon les estimations formulées dans le présent rapport, jusqu'à 5 % de la population admissible aurait fait une demande d'inscription si Savoir en banque avait été mieux connu. Savoir en banque est beaucoup plus attrayant pour certains groupes de la population à faible revenu. Ceux qui sont prêts à apporter à leur vie des changements susceptibles d'être facilités par Savoir en banque et qui sont à même de profiter de ces avantages sont plus enclins à s'inscrire. Cela semble être le cas principalement des immigrants récents, bien que d'autres personnes ayant une bonne scolarité, un emploi et des revenus plus élevés soient plus susceptibles de présenter une demande de participation. (Kingwell, P., Dowie, M., Holler, B. Liza Jimenez, J., 2004 : 41).

Les prêts individuels

Que ce soit aux États-Unis, au Canada ou au Québec, ces systèmes de formation offrent également la possibilité au salarié de recourir à des prêts individuels. Par exemple, le programme de Subvention et de prêts individuels aux travailleurs et aux travailleuses (SPRINT) « a été instauré par le gouvernement du Québec en septembre 1992 dans le but de soutenir financièrement les travailleurs actifs sur le marché du travail depuis au moins six ans et désireux d'obtenir un diplôme de formation professionnelle de niveau secondaire ou collégial »¹⁸ (Dussault, 1999). Le soutien accordé permet aux travailleurs de maintenir à 90% le revenu qu'ils avaient avant la période de formation. Suite à une

¹⁸ http://www.evaluationcanada.ca/site.cgi?s=4&ss=21&_lang=fr&article=14-1-029.

étude évaluative du programme et des mesures SPRINT, Acoca (1995) a constaté la pertinence évidente du programme. Son évaluation était établie à partir des informations de gestion disponibles et sur les résultats de deux consultations menées sous la forme de discussions de groupe. De façon générale, les conclusions démontrent que les aides fournies correspondent aux besoins de la clientèle visées. Les problèmes soulevés par les participants «touchent surtout la clientèle (visée, rejointe, exclue), l'atteinte des objectifs, les moyens (i.e. outils d'intervention, ressources, rôles des intervenants, promotions) et les résultats du programme. » (Acoca, 1995 : 41)

Les principales pistes de solution qui se dégagent de ces constats sont centrées autour de l'augmentation du volume de la clientèle. Pour y parvenir, deux moyens sont proposés : que les entreprises soient incitées à offrir à leurs employés des congés pour études, assortis d'une sécurité d'emploi. (Acoca, 1995 : iii)

Le Programme canadien de prêts aux étudiants (PCPE) est appliqué par neuf provinces participantes, de même que par le territoire du Yukon. Ces entités administrent également leur propre programme d'aide financière aux études. Le Québec, les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut reçoivent plutôt des compensations du gouvernement fédéral pour offrir leur propre programme d'aide financière. Les provinces canadiennes, autres que le Québec, offrent l'aide financière aux études principalement sous forme de prêts.

Les mesures fiscales

Le Régime d'encouragement à l'éducation permanente (REEP) est une mesure harmonisée entre les deux paliers de gouvernement. Le REEP permet de retirer des montants des régimes enregistrés d'épargne-retraite (REER) afin de financer la formation ou les études du déclarant ou celles de son époux ou conjoint de fait. Les montants retirés n'ont pas à être inclus dans le revenu et l'émetteur du REER ne prélèvera pas d'impôt, tant au niveau provincial que fédéral. Les montants retirés dans le cadre du REEP doivent cependant être totalement remboursés à l'intérieur d'un intervalle de 10 ans. Cette mesure s'applique aux études d'au moins trois mois et d'au moins dix heures/semaine, sauf pour des clientèles particulières. Elle vise les études post secondaires et, pour le Québec, la formation professionnelle, qui fait l'objet d'une dérogation fédérale.

Deux différences existent entre les régimes fiscaux québécois et canadien :

Les contribuables québécois peuvent se prévaloir d'un crédit d'impôt non remboursable équivalent à un montant relatif aux études exclusivement dans leur déclaration fédérale ; la totalité du revenu provenant des bourses d'études est exonérée dans la déclaration de revenu québécoise, alors que seule la première tranche de 3 000 \$ l'est au fédéral. (MEQ, 2004, p. 76)

Les REER et REEP du Québec sont ainsi apparentés au compte individuel de développement (CID) et au compte individuel de formation (CIF), à l'essai ailleurs,

visant à stimuler l'épargne pour des fins ciblées. L'avantage de ces deux régimes, REER et REEP, est d'être déjà en application et non au stade expérimental.

Le marché de la formation en ligne

Le marché de la formation en ligne aux États-Unis représente plusieurs milliards de dollars. Les TIC ont fait en sorte de repousser les limites de la formation en milieu de travail. Les entreprises utilisent soit Internet, soit Intranet pour mettre à la disposition de leurs employés des programmes de formation. L'accès aux savoirs est quasiment instantané à partir du lieu de travail ou du domicile. (Lesemann et al., 2005)

À cet égard, le Canada est un des pays les plus avancés dans leurs tentatives d'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour améliorer les conditions d'accès des individus à des solutions de formation facilitant l'initiative individuelle de formation.

Le Canada, ou plus exactement certaines de ses provinces comme le Nouveau Brunswick, ont mis en place des réseaux de points d'accès public pour se connecter à Internet. Il existe 230 centres, dans des écoles ou des centres divers (centres pour personnes handicapées, associations...). Outre l'accès à Internet, et donc à des informations sur les emplois disponibles et les formations en ligne, ces centres sont intéressants à observer parce qu'ils fournissent de la formation à l'usage de l'ordinateur, précisément (Werquin, 2004).

Au Québec, le Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences d'œuvre, adopté en juin 2001 par la Commission des partenaires du marché du travail, ouvre également la voie à diverses stratégies de reconnaissance et de développement des compétences en milieu de travail dont l'apprentissage virtuelle : formation en ligne, apprentissage en ligne, *e-learning*, *eLearning* ou encore *e-formation*. Ce nouveau mode de formation repose sur l'utilisation d'Internet ou de plusieurs autres techniques de communication interactives (cédérom avec ou sans liens Internet, téléconférence, vidéoconférence, etc.).

4.3. Mesures de soutien à l'initiative individuelle de formation dans l'entreprise : le contexte québécois

L'entreprise peut jouer également un rôle sur l'initiative individuelle de formation, afin de soutenir le travailleur dans sa capacité d'initiative. La revue de littérature effectuée a permis de faire un survol des différents modèles et mesures de soutien à l'initiative individuelle de formation. Bien que cette section ne se veuille pas une recension exhaustive de toutes les mesures utilisées dans le contexte québécois, bon nombre de mécanismes y sont présentés. Dans un premier temps, nous examinerons quelques facteurs déterminants de l'entreprise, soulignés dans la littérature, sur l'initiative individuelle de formation. Dans un deuxième temps, nous examinerons quelles sont les mesures de soutien concrètes qu'offre l'entreprise à ses travailleurs dans le contexte québécois.

4.3.1. Modèle, pratiques et politiques de soutien à l'initiative individuelle de formation : revue de la littérature

De façon générale, le milieu de travail est un lieu privilégié pour assurer la mise en valeur de nouvelles compétences. L'innovation technique ainsi qu'une gamme de changements administratifs et organisationnels ont rendu nécessaire la poursuite d'activités de formation sur une base continue. En s'appuyant sur les données de l'Enquête sur la formation en milieu travail (EFMT)¹⁹, il ne fait nul doute que la plupart des entreprises offrent de la formation à leurs employés, quelle qu'en soit la forme. Betcherman et al. (1998) affirment que « le rendement sur les investissements dans la formation est plus élevé lorsque la formation est acquise en milieu de travail plutôt qu'en classe » (p.52). Toutefois, suivant les données de l'enquête dans plusieurs des entreprises, cette formation était de nature informelle ou non structurée.

Le Québec offre aux individus un programme d'apprentissage en milieu de travail issu du Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences. Selon la formule du compagnonnage, les employés les plus expérimentés forment des collègues, dans leur milieu de travail, en leur transmettant leur savoir-faire sur une base individuelle et structurée. Les premiers jouent le rôle de compagnons ou de compagnes d'apprentissage et les seconds, d'apprentis ou d'apprenties. Plusieurs métiers font partie du programme d'apprentissage sanctionné par un certificat de qualification professionnelle consigné dans le Registre des compétences (Emploi-Québec).

Que la formation soit formelle²⁰ ou non formelle²¹, structurée²² ou non structurée²³, il n'existe pas une pratique capable de répondre à toutes les exigences de la formation. C'est par différentes approches et pratiques que les travailleurs développent et maintiennent leurs compétences (Senge, 1990 ; Meignant, 2001). Il va sans dire que dans un contexte de formation continue et de formation tout au long de la vie, les pratiques d'autoformation deviennent un moyen de plus en plus utilisé permettant aux travailleurs de développer des compétences nécessaires à « l'exercice changeant de leurs fonctions et à leur mobilité professionnelle » (Bélanger et Démontagne, 2005 : 13). Rappelons que l'autoformation ou l'autodidaxie décrite par Claude Poliak (2004) semble être « la forme la plus poussée de l'initiative individuelle car peu parasité par des volontés autres et peu encadrée par des logiques institutionnelles. » (Berton et al., 2004 : 23)

¹⁹ L'Enquête sur la formation en milieu de travail (EFMT) réalisée en 1995 et 1996 a permis d'obtenir des données d'employeurs et de travailleurs provenant de toutes les régions du pays et de presque toutes les industries, au moyen d'enquête et d'études de cas.

²⁰ Formation dispensée habituellement dans des écoles, dans des établissements d'enseignement, etc. (Legendre, 1993)

²¹ Programme de formation souple, sans structure précise, pouvant être rapidement modifiée et adapté aux besoins de chacun et dispensé selon les nécessités. (Legendre, 1993)

²² Formation qui se fait selon un curriculum défini au préalable et conduit à une certification reconnue. (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004)

²³ Formation qui ne s'effectue pas dans un cadre structuré, dans un lieu adapté à cet effet. (Legendre, 1993)

Nous avons vu que la taille de l'entreprise est un facteur déterminant de l'offre de formation. Les grandes entreprises soutiennent davantage la formation (OCDE, 2003 ; CSE, 2006). Elles offrent également davantage de programmes et d'activités de formation structurée (Betcherman et al., 1998 ; Bernier, 1999 ; Belzil et Hansen, 2006). Bélanger, Larivière et Voyer (2004) constatent, dans une étude exploratoire sur la structuration de la formation auprès de 15 entreprises québécoises, que plusieurs entreprises, surtout les grandes et les moyennes, se dotent d'une politique de formation qui décrit les critères de soutien aux travailleurs. Chaque demande de formation, potentiellement suivie à l'externe ou à l'interne, est examinée selon les priorités préétablies par et dans chacune des entreprises étudiées (Bélanger, Larivière et Voyer, 2004). En fait, l'idée centrale de l'expression de la demande de formation serait qu'il existe dans un certain nombre d'entreprises des actions en amont, telles les politiques, l'information sur les programmes de formation, le service de formation, etc. qui assurent le développement de la formation continue tout autant que l'initiative de formation des travailleurs. (Bélanger, Larivière et Voyer, 2004) Nous y reviendrons plus longuement dans la section suivante.

Au-delà de l'offre de formation, des politiques de formation, la littérature nous renvoie à de nouveaux modèles d'entreprises qui seraient susceptibles de mieux supporter la capacité d'initiative ou l'initiative individuelle de formation des travailleurs. Par exemple, Tremblay et De Sève (2006) indiquent que l'absence ou la présence d'une culture de formation constitue un facteur organisationnel non négligeable. Si, par exemple, les formations sont mal perçues par la direction des organisations, ou si elles sont vues comme plus ou moins nécessaires, cela se répercute négativement sur l'offre et sur la participation aux activités de formation. (p. 163) « La formation n'est plus uniquement un moyen d'adapter l'individu à l'organisation du travail, mais elle devient plutôt un moyen, « un stimulant », permettant de contribuer à changer l'organisation du travail. » (Béji, Fournier et Filteau, 2004).

Différents auteurs proposent également de nouveaux modèles d'organisation qui supporteraient l'initiative individuelle de formation des travailleurs (Zarifian, 1992 ; Cadin et Amadiou, 2000 ; Brochier, 1993 ; Dejoux, 1999). Il semble que la capacité d'initiative de formation des travailleurs est plus susceptible d'être mise de l'avant dans l'organisation qualifiante et l'organisation apprenante. Par exemple, Dejoux (1999) définit l'organisation qualifiante comme « une organisation qui favorise l'amélioration des compétences individuelles et tente de les convertir en un avantage concurrentiel interne. L'organisation apprenante est une entreprise qui intègre totalement les processus d'apprentissage individuels et organisationnels. Son but consiste à s'adapter aux changements de l'environnement en acquérant un avantage concurrentiel externe » (p. 7). En fait, l'auteur propose à partir de différentes analyses trois caractéristiques de l'organisation qualifiante :

***1ère caractéristique** : L'organisation qualifiante met en situation de façon quotidienne l'individu afin qu'il ait la responsabilité de mettre en œuvre ses compétences.*

2ème caractéristique : *L'apprentissage est un processus intégré qui intervient à toutes les étapes de l'activité.*

3ème caractéristique : *La réduction des niveaux hiérarchiques s'accompagne d'une extension de la prise de décision à tous les niveaux hiérarchiques. (p.8)*

De son côté, Zarifian (1992) propose quatre principes définissant et caractérisant l'organisation qualifiante :

1) L'organisation qualifiante est une organisation où se fait jour un traitement événementiel de l'activité industrielle (l'événement étant l'indice logico temporel d'une situation que l'individu devra, de lui-même analyser et maîtriser) par opposition à l'approche en terme d'opérations élaborée par Adam Smith. 2) L'organisation qualifiante suppose une réorganisation de l'activité industrielle sur une base communicationnelle étant donné que les conditions d'apprentissage sont intersubjectives et que donc, elles dépendent de la qualité de la communication qui s'établit entre personnes ayant des savoirs, des expériences et des points de vue différents mais complémentaires. 3) L'organisation qualifiante est celle qui permet à ses membres de réélaborer les objectifs de leur activité professionnelle, ce qui concerne directement le système décisionnel de l'entreprise, donc l'organisation du pouvoir. 4) L'organisation qualifiante est celle qui permet à chaque individu de se projeter dans l'avenir. (Tiré de Bélanger et Démontagne, 2005 : 17-18)

Pour Brochier (1993), les indicateurs de l'organisation apprenante sont : « la capacité d'une organisation à produire et à entretenir des processus d'apprentissage collectif, la promotion de l'autonomie au rang de principe d'organisation, ou la suppression de la frontière entre temps d'apprentissage et temps de production. » (Tiré de Bélanger et Démontagne, 2005 : 17) Quant à lui, Dubar (1999) insiste sur la nécessité, dans le contexte de la formation tout au long de la vie, de concevoir d'authentiques services d'orientation et de guidance pour accompagner les adultes dans leurs entreprises apprenantes (Tiré de Carré, 2005).

Dans la littérature, ces entreprises sont souvent associées à des entreprises de haut savoir telles les entreprises pharmaceutiques, informatiques, etc. Bélanger et al. (2004) mentionnent que la formation des cadres et des scientifiques a fait l'objet d'un développement important au cours des trois dernières décennies. Cette pratique est devenue normalisée dans l'entreprise principalement organisée autour de deux pôles :

Un certain nombre de formations aux grandes compétences de base de la gestion, formation donnée par des agents externes, et un système d'appui aux individus qui veulent poursuivre leur développement personnel de gestionnaire grâce à des participations externes. Or, nous voyons là certains indices d'une tendance vers un élargissement de la demande de formation tant des cadres que des professionnels et scientifiques. (Bélanger et al., 2004)

En somme, la demande de formation dans une entreprise est une construction faite des exigences de l'organisation reliées à la transformation et aux conditions de production, mais aussi des aspirations, perceptions et contraintes des individus (Bélanger et Federighi, 2000). Quelles sont concrètement les mesures qui soutiennent cette demande de formation ou cette initiative individuelle de formation des travailleurs dans les entreprises québécoises ?

4.3.2. Les expériences et les pratiques existantes : les études de cas

Les approches « monographiques » abordent la formation par les dispositifs existants dans les firmes. Néanmoins, tout semble se passer comme si l'individu n'était pour rien dans des formations octroyées par l'employeur, alors que les formations suivies par des salariés en dehors du cadre de l'entreprise sont, au contraire, supposées être initiées par l'individu. Toutefois, lorsqu'il est question de développement des compétences ne devons-nous pas postuler d'une responsabilité partagée entre employeurs et travailleurs?

À la suite d'une étude menée auprès de 15 entreprises québécoises, Doray, Bagaoui et Ricard (1994) présentent une analyse détaillée des pratiques en matière de formation en entreprise. Ces auteurs rapportent le développement de mesures de soutien de la formation volontaire en institution par certaines entreprises, de la création de comités paritaires dont la tâche est de recevoir les demandes de formation soumises par les salariés eux-mêmes. Une étude exploratoire sur la structuration des pratiques de formation auprès de 15 entreprises du secteur biopharmaceutique, de la transformation alimentaire et du commerce de détail de Bélanger, Larivière et Voyer (2004) est particulièrement pertinente à ce sujet sur les dispositifs et mécanismes de soutien aux individus. Cette étude tient compte tant de la formation formelle que de l'apprentissage informel.

Bélanger, Larivière et Voyer (2004) constatent que dans toutes les entreprises une participation importante des cadres et des professionnels à des formations externes sélectionnées sur une base individuelle recevra un remboursement de frais encourus de scolarité. En fait, ce n'est que dans le cas des cadres, des professionnels et scientifiques qu'ils ont constaté une articulation entre une gestion des ressources humaines en termes de développement professionnel continu et une pratique de formation qui vient appuyer une telle politique.

Chez les scientifiques, la modification de l'organisation du travail vers des équipes pluridisciplinaires formées autour de mandats délimités dans le temps fait surgir une nouvelle demande éducative pour la maîtrise de compétences non seulement scientifiques et techniques, mais aussi transversales comme la capacité de travail en équipe, la résolution de problèmes, la capacité de planification des tâches, etc. Or, ces savoirs et savoir-faire non standardisés font rarement partie des programmes de formation initiale de ces professionnels et de ces scientifiques (Sirois, 1995, p. 129ss). Ces nouvelles formes d'organisation du travail en

laboratoire, qui prennent l'allure de groupes de recherche organisés autour d'un projet précis, contribuent à transformer la demande éducative. (Bélanger, Larivière et Voyer, 2004 : 107)

Bélanger, Larivière et Voyer (2004) ont également mis en relief que les professionnels et des scientifiques, dans le secteur biopharmaceutique plus particulièrement, reçoivent un appui au développement professionnel des individus organisé sur la base d'une libération de temps en plus du remboursement des dépenses directes de participation. « Autorisées de façon décentralisée par le supérieur immédiat, ces formations sont, la plupart du temps, suivies à l'extérieur sous la forme d'inscription à des formations créditées offertes dans les réseaux d'enseignement universitaire et sous le mode de participation à des congrès scientifiques ou à des séminaires spécialisés organisés par des centres de recherche et des laboratoires privés. » (p. 115) Le développement de plans individuels de carrière et donc d'un plan de développement personnel, n'est observable qu'au sein du personnel professionnel et scientifique du secteur biopharmaceutique. Leurs demandes de formation sont beaucoup plus articulées que celles des opérateurs.²⁴ Par ailleurs, ils ont constaté que même si les mécanismes d'expression de la demande de formation du personnel sont généralement faibles, les contremaîtres, les gérants, les formateurs ou mentors, dans quelques entreprises, exercent un rôle informel de médiation.

Ils ont répertorié dans certaines entreprises, des mécanismes de participation :

- un comité de services à la clientèle ou de changements technologiques permettant d'aborder des questions de formation ;
- un comité de gestion des ressources humaines ;
- un comité consultatif mixte à titre de mécanisme d'expression des plaintes ;
- le projet de mise sur pied d'un comité paritaire de formation.

À la suite d'une étude sur les pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement dans des entreprises performantes en matière de formation, Dunberry (2006) souligne que, pour ces entreprises, toutes les conventions collectives « consultées incluent des clauses en matière de formation et parfois en matière de développement de la main-d'œuvre. Ces clauses, bien que différentes d'une entreprise à l'autre, portent entre autres sur : les périodes de formation prévues selon la classification des emplois, la formation nécessaire lors de changements technologiques, le rôle du comité de formation s'il y a lieu et le remboursement des frais de scolarité » (Dunberry, 2006 : 38). Bélanger, Larivière et Voyer (2004) ont également répertorié des mécanismes négociés permettant aux employés, via leur syndicat, de faire connaître et, au besoin, de négocier leurs demandes de formation. Dans une des entreprises étudiées, la présence du syndicat

²⁴ « La transformation de l'organisation du travail et des techniques de production peut favoriser ou freiner le développement d'attitudes liées à une biographie éducative active, ou encore l'émergence d'événements incitatifs à l'apprentissage autodirigé. » (Bélanger, Larivière et Voyer, 2004, p. 145)

facilite l'expression des demandes. Dans une autre entreprise, un chapitre complet de la convention collective aborde les questions de la formation des formateurs, de la participation à des comités de définition des besoins et des conditions de libération de temps.

Charest (1998 et 2003) a effectué des travaux de recherche sur les clauses de formation de la main-d'œuvre dans les conventions collectives afin de mesurer l'évolution du taux de présence de clauses liées directement à la formation du secteur privé québécois. Ces études nous permettent de penser que des progrès ont été réalisés quant à la fréquence des clauses permettant de mesurer l'importance de la formation. Entre 1990 et 1998, «seulement 40% des conventions ont une clause générale sur la formation/recyclage/perfectionnement.» (Charest, 1998 : 74) Charest (2006) constate qu'entre la période précédant l'adoption de la loi 90 au Québec (1990-1995) et les cinq années suivant son application à toutes les entreprises assujetties (1998-2003), la fréquence des conventions collectives ayant au moins une clause de formation de la main-d'œuvre au Québec dans le secteur privé est passée d'environ 35% à 50 % (Charest, 2006).

Dans la même foulée, Parent (2005) indique que la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* a eu un impact évident sur la présence des clauses de formation dans les conventions collectives du secteur privé au Québec. De plus, le fait d'être affilié à une centrale syndicale semble avoir un impact positif sur la fréquence de clauses de formation de la main-d'œuvre dans les conventions collectives de 50 employés et plus. Selon Parent, les résultats de recherche confirment que le contenu des clauses de conventions collectives peut aller au-delà des exigences de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*. «Dans la réalité, ce dépassement de la loi s'est principalement traduit par une augmentation accélérée de la fréquence des comités bipartites de formation de la main-d'œuvre.» (Parent, 2005 : 138)

Toutefois, selon Labrie et Montmarquette (2004), certaines raisons donnent à penser que la syndicalisation constitue un obstacle à la formation générale. Par exemple, si les emplois dans d'autres entreprises sont moins attrayants en raison des avantages qu'on peut tirer à être syndiqué, l'investissement dans une formation générale devient de ce fait, pour l'employé, moins intéressant.

De l'avis de Mincer (1981), une formation générale a moins de chances d'être suivie par les travailleurs syndiqués parce que son caractère transférable est perçu comme étant peu utile pour des employés moins enclins à partir. Aussi, les conventions collectives qui régissent la distribution des salaires au sein des entreprises risquent de ne pas autoriser les diminutions de salaires qui seraient nécessaires au financement de la formation générale des employés. Le fait est que les individus ne sont pas incités outre mesure à chercher à se qualifier davantage puisqu'ils n'en seront vraisemblablement pas récompensés en conséquence. Green et Lemieux (2001) et Gilbert (2003) ont trouvé un impact faible et négatif des syndicats sur la participation des travailleurs canadiens à la formation (sans toutefois en distinguer le type). Selon Jennings (1996) et

Kapsalis (1997) toutefois, faire partie d'un syndicat au Canada réduit la probabilité de recevoir une formation de l'employeur (Tiré de Labrie et al., 2004 : 49).

Bélanger, Larivière et Voyer (2004) ont aussi dégagé la prise en compte de l'apprentissage informel et de l'approche plus individualisée dans l'élaboration des parcours de formation au sein des 15 entreprises étudiées. Ils nous diront que la prise en compte ou la place faite à la capacité d'initiative s'avère inégale selon les secteurs et les occupations. Il y a d'abord la place faite ou laissée à l'initiative dans certaines entreprises. Les pratiques les plus courantes sont les appuis techniques donnés aux employés pour avoir accès à l'information et à la documentation sous la forme de fascicules, de CD-ROM ou d'accès à Internet. Ce soutien est beaucoup plus structuré dans le cadre biopharmaceutique où il prend la forme de centres de documentation et de diffusion ainsi que d'allocations de temps pour ce faire (Bélanger, Larivière et Voyer, 2004 ; Sirois, 1996).

Dans le secteur du commerce de détail, Bélanger, Larivière et Voyer (2004) ont constaté des appuis similaires aux pratiques individuelles de mise à jour des informations sur les nouveaux produits dans les commerces spécialisés. Par exemple, une entreprise encourage le personnel vendeur à expérimenter l'équipement et le matériel pour devenir de meilleurs conseillers alors qu'une autre organise des concours pour souligner l'esprit d'initiative des employés. Tous secteurs confondus, ils ont aussi noté la mise en place de mécanismes de discussion et de consultation des employés, allant de la boîte de suggestions à des séances hebdomadaires ou mensuelles de consultation à différents niveaux de l'entreprise, en passant par la participation des employés à des comités de santé et sécurité, de service à la clientèle, d'introduction de nouvelles technologies, etc. « Enfin partout où on a mis en place des formes de « coaching » ou de mentorat, il y a là inévitablement des procédés de transfert informel de savoirs et de savoir-faire, bref une reconnaissance, dans les faits, de pratiques d'interapprentissage entre pairs sur les « trucs du métier ». » (p. 102) En somme, cette étude met en relief que ce sont surtout dans les catégories de personnel ayant une formation initiale plus avancée que les employés peuvent poursuivre leur biographie éducative, en s'appuyant sur des modèles d'autoformation reconnus par l'employeur.

Concluons cette brève présentation de l'expérience québécoise par quelques remarques. Depuis 1996, la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, plus communément appelée *Loi 90*, constitue le cœur des dispositifs réglementaires du système québécois en matière de formation continue. Il existe des mesures atténuant les contraintes financières de l'employeur pouvant être admises pour atteindre l'obligation légale prévue par la Loi, identifiées au *Règlement sur les dépenses de formation admissibles* : le remboursement par l'employeur des frais de formation assumés par l'un des membres de son personnel. Ce règlement offre ainsi la possibilité au salarié de proposer un projet de formation à son employeur. Il existe également des mesures atténuant les contraintes financières du salarié tels le *Régime d'encouragement à l'éducation permanente* (REEP) harmonisée entre les deux paliers de gouvernement. Ces

mécanismes fiscaux sont surtout associés à la formation formelle ou académique hors de l'entreprise alors que beaucoup de formation se fait de façon interne et parfois par apprentissage informel. Nous avons mis également en relief que les employeurs créent des conditions favorisant l'expression de la demande. Cependant, les études nous démontrent que ces mécanismes rejoignent les employés plus scolarisés à la base. Les barrières les plus importantes à l'entrée en formation ne proviennent pas seulement de difficultés financières. L'examen des raisons pour expliquer la participation ou non à une formation semble relever de raisons d'ordre individuel ou professionnel. Ainsi, la nature des besoins et la motivation des individus doit être prise en compte dans l'analyse de l'initiative individuelle de formation comme nous le verrons dans la prochaine section.

5. La nature des besoins des individus et leurs motivations

La participation éducative des adultes apparaît, à l'analyse des différentes études et recherches internationales et nationales, comme une adéquation de facteurs sociaux tels les contraintes et occasions offertes ou disponibles dans l'environnement professionnel comme nous l'avons vu précédemment. Il appert également que des facteurs biographiques tels que les événements de l'histoire de vie éducative des individus et leur rapport au savoir sont également présents dans le fait ou non d'initier une action de formation. Enfin, il y a les facteurs motivationnels des individus. Dans cette section nous traiterons de la nature des besoins et des facteurs motivationnels que les individus formulent et qui expliquent le passage ou non à l'acte d'apprendre.

5.1. Les déterminants de l'initiative individuelle : la nature des besoins et le contexte de leur satisfaction

Le cas des travailleurs atypiques est intéressant afin de circonscrire la nature des besoins des individus, surtout en contexte d'initiative individuelle de formation. En effet, bien que ces derniers travaillent en entreprise, les employeurs ne voient généralement pas l'intérêt à subventionner le développement de personnes avec qui ils n'entretiennent que des relations éphémères. Ils doivent donc, de leur propre initiative, prendre en charge leur parcours éducatif. Une étude sur la formation et la construction identitaire de professionnels en situation d'intermittence de Voyer (2002 ; 2004a) montre que tous les travailleurs intermittents rencontrés pour l'étude ont participé à une activité de formation depuis la fin de leurs études universitaires initiales et que la plupart y participent de façon assidue par la suite. S'inscrivant rapidement dès le début de carrière, « dans la majorité des parcours, des activités de formation se trouvent parsemées tout le long du trajet (en moyenne huit activités par parcours). Comme la formation n'est pas suivie de façon concomitante avec les périodes de chômage, elle ne paraît pas servir de remplacement au travail rémunéré. » (Voyer, 2004a : 6)

Voyer (2002) a constaté que les travailleurs intermittents seraient plutôt enclins à se former même s'ils ne reçoivent pas de soutien financier pour leurs études. Aucun des participants rencontrés pour l'étude n'ont bénéficié d'une formation soutenue par un employeur au cours de leur carrière et n'ont participé à la formation formelle en entreprise. Il semble que la majorité des activités éducatives « suivies par les intermittents relèvent de la formation professionnelle qui vise « l'acquisition, l'approfondissement ou la mise à jour de connaissances ou de techniques et le développement d'habiletés (...) reliées au travail » (Legendre, 1993 : 647) » (Tiré de Voyer, 2004a : 6).

Selon Voyer, le principal motif de participation à la formation est le désir de se perfectionner. « Les autres motifs sont l'aide à la recherche d'emploi et à la construction de l'orientation professionnelle, le désir de promotion professionnelle ou de soutien à un projet particulier, la reconversion professionnelle et le développement personnel. » (Voyer, 2004a : 6) Quelques travailleurs seulement ont suivi de la formation sur la

connaissance de soi, le développement culturel ou la pratique de loisirs. À ce titre, il faut indiquer que les objectifs de formation pouvant être exprimés par les individus « sont beaucoup plus diversifiés et répondent assurément à d'autres raisons que la nécessité de s'adapter à la <société du savoir> ou la <mondialisation>» (Baril, 2001 : 35).

Selon Béret (2004), de nombreux travaux montrent que le projet de formation, en lien avec le projet professionnel, est fortement explicatif de la nature des formations suivies et des degrés de réussite et mettent de l'avant l'importance du cheminement professionnel passé pour comprendre aussi bien la nature des projets que leurs conséquences professionnelles.

La notion de mobile, qui intègre les projets de l'individu ainsi que leur passé et leur situation présente, est très explicative des mises en cohérence opérée par les agents entre les ressources dont ils disposent (comme les contextes familial et professionnel actuels) et les opportunités de formation qui s'offrent à eux et les effets de ces dernières. (p.96)

Tremblay et De Sève (2006) ont analysé la participation des employés aux activités de formation en tenant compte des facteurs sociétaux, organisationnels et individuels qui influent sur cette participation lors d'une enquête auprès d'organisations des secteurs du commerce de détail et du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration afin de mieux connaître les pratiques de formation de ces secteurs.

Tremblay et De Sève (2006) mentionnent que les facteurs individuels renvoient aux aspects touchant plus directement les attitudes, les comportements et la situation des individus. Ainsi, leur niveau de formation et « leur expérience passée en matière de formation (expériences positives ou négatives), leur motivation personnelle au travail, leur désir de faire carrière dans l'organisation ou non, l'importance relative de leur emploi par rapport à leur vie familiale ou personnelle, sont autant de facteurs individuels pouvant avoir un effet sur la participation des individus à la formation dans une organisation donnée. » (p. 103) Les besoins personnels de formation ainsi que le désir d'adaptation au changement technologique ou organisationnel sont les principaux facteurs qui influencent (positivement ou négativement selon le cas) le fonctionnement ou l'offre concrète de formation dans une organisation. (p. 124)

Selon les auteures, sur le plan individuel, un certain nombre de facteurs influencent aussi la participation des employés à la formation. La plupart des employés apprécient que la formation se rapproche le plus possible de leurs activités de travail. Ils n'aiment pas les formations générales qui ne peuvent être appliquées directement dans leur travail. Ils souhaitent aussi que les formations satisfassent le plus possible leurs besoins personnels et non qu'elles s'adressent à l'ensemble du personnel de manière générale. De plus, lorsque les employés ont été associés au changement, entre autres en matière d'organisation du travail ou de technologie, cela a contribué à accroître leur participation aux formations qui s'en sont suivies. Plus l'employeur a été intéressé à connaître leurs véritables besoins pour améliorer leurs compétences, plus il les a associés à la planification et à la conception des activités de formation, plus leur intérêt à participer à

celles-ci a été important. Par ailleurs, le fait de savoir où les formations se donneront, quel sera leur contenu, leur durée et qui seront les formateurs (trices), a favorisé la participation des employés aux activités de formation.

La proximité des lieux de formation a exercé une influence déterminante sur les motivations des salariés à suivre les formations. La participation a été d'autant plus importante et appréciée par les employés que les facilités organisationnelles (lieu des formations et proximité du domicile de l'employé) l'ont permise. Enfin, lorsque les formations n'ont pas été accompagnées d'augmentation salariale, certains employés ont indiqué que cela diminuait leur intérêt et leur participation aux activités de formation. (p. 131)

Tremblay et De Sève (2006) indiquent aussi qu'un des aspects souvent mis en relief pour expliquer les difficultés de participation à la formation a trait à la nécessité de concilier les activités professionnelles et familiales ou personnelles.

Ainsi la prise en compte des besoins de conciliation avec la vie personnelle et familiale des employés est jugée importante par les employés. Ils préfèrent généralement que les formations soient données le jour et non en soirée et qu'elles soient réparties de manière équilibrée, de façon à ne pas provoquer une surcharge dans le travail salarié et dans l'emploi du temps en général. « Par ailleurs, certains employés à temps partiel trouvent parfois difficile de participer aux formations, et constatent que des formations ont parfois lieu à des moments où ils n'avaient pas d'affectation prévue au travail. » (p. 148) Il semble également que l'offre de formation pendant les soirées ou les week-ends pose problème à nombre d'employés. De plus, dans certains cas, « l'éloignement des lieux de formation accroît d'autant l'empiètement sur le temps personnel ou familial. » (p. 148) Le nombre total d'heures de travail peut aussi être source de difficultés pour certains employés. « Au-delà de 50 ou 60 heures de travail, plusieurs employés jugent qu'ils n'ont pas la disponibilité pour suivre des cours de formation en plus. » (p. 149 - 150)

Selon les auteures, la motivation et le désir d'apprendre de nouvelles méthodes de travail sont importants. L'âge semble jouer de manière variable ; « en effet, si les employés plus âgés ayant une certaine ancienneté jugent parfois les formations inutiles, les plus jeunes sont parfois moins intéressés lorsqu'ils ne pensent pas faire carrière dans l'organisation ou dans le secteur d'activité. » (p. 163 - 164)

Béji, Fournier et Filteau (2004), s'appuyant sur les travaux de Le Bouedec, (1988) pensent qu'il est utile de se référer aux modèles explicatifs des transitions psychosociales et de considérer la formation continue comme un événement privilégié qui marque la trajectoire professionnelle des individus et affecte leurs représentations, leur perception de soi et leurs relations au travail. Toujours selon ces auteurs, certaines études soulignent la nécessité de considérer la formation comme un épisode significatif marquant la vie active et entraînant l'individu dans un processus de transformation de soi.

Dupuy (1993) montre que des dimensions individuelles telles que l'estime de soi, le sentiment de compétence et le sentiment de bien-être, sont affectées en situation

de formation continue. A partir de ces constats, certains travaux se sont attachés à analyser l'impact du processus de formation continue sur des composantes psychosociales (sentiment d'appartenance, sentiment de valorisation, relations avec les collègues et la hiérarchie, développement personnel) (Dupuy, 1998 ; Massonat et Perron, 1990 ; Redding et Dowling, 1992 ; Lagabrielle, 2001). De son côté, Boutinet (1995) insiste sur le fait que certains aspects de la personnalité tels que les attitudes sociales, le concept de soi, etc., peuvent être sensiblement mobilisés en situation d'apprentissage ou de formation continue. Lagabrielle (2001) résume à juste titre ces idées en affirmant que « si la formation s'entend régulièrement en tant qu'activité accompagnant le travail, des interrogations fondamentales concernent les processus psychologiques et sociaux qui la sous-tendent et les retentissements qu'elle ne manque pas d'occasionner et qui dépassent la seule sphère professionnelle (p. 275) ». (Tiré de Béji, Fournier et Filteau, 2004 : p.24)

En somme, des facteurs tels la situation de travail et l'organisation du temps quotidien, le niveau de revenu, la situation familiale sont des aspects qui modulent les conditions de vie des individus et interviennent dans leur décision de participer ou non à des activités. « La question de la conciliation entre temps de travail, temps consacré à la famille et (?) temps de formation souligne le dilemme dans lequel de nombreux adultes se trouvent dans la décision de participer à une activité et de la poursuivre. » (Doray et Bélanger, 2005)

5.2. Dynamismes individuels de formation : les motivations de l'individu

Dans la littérature, la notion de motivation de l'individu est au cœur de la notion d'initiative individuelle de formation. Dans un premier temps, nous présenterons brièvement les notions et caractéristiques de la motivation de l'individu dans son projet d'initiative individuelle de formation. Enfin nous présenterons brièvement les dynamismes individuels de formation ainsi que les motivations de l'individu répertoriées dans les écrits.

5.2.1. Définition du concept de motivation

Quel que soit le type de formation, la littérature nous démontre qu'il faut nécessairement prendre en considération la motivation des individus dans une initiative individuelle de formation de type formel ou non (dont l'apprentissage informel et l'autoformation), alors que ces types de formation sont interdépendants de plus en plus dans un contexte de formation tout au long de la vie. Selon Chiosse (2001), il existe « deux types de motivation qui s'interpénètrent (une motivation intrinsèque et une motivation plus sociale à mettre en relation avec le groupe auquel l'individu participe) – qui auront des conséquences sur l'apprentissage que l'individu va suivre. » (Chiosse 2001 : 45).

Tout d'abord, la motivation peut se définir comme un ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin (Legendre, 1993).

La motivation extrinsèque est celle qui regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales qui vont au-delà de l'activité elle-même (Legendre, 1993). La motivation intrinsèque, quant à elle, renvoie au fait de faire une tâche ou une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire pendant sa pratique ou sa réalisation (Legendre, 1993).

Ainsi, dans l'approche béhavioriste de Skinner, la motivation dépend en grande partie de renforcements externes et c'est dans la façon dont l'individu est récompensé par le formateur (par des encouragements par exemple) que se définit la motivation de l'apprenant. Dans d'autres approches, la motivation est beaucoup plus intrinsèque à l'individu et est à rechercher dans son besoin d'apprendre et de s'enrichir. L'un et l'autre ne sont pas pour autant antinomiques – ils interviennent seulement à des moments différents. L'approche « humaniste » est à placer à l'origine du désir de formation, le constat béhavioriste concerne un temps où la formation est déjà entamée. (Chioussse, 2001 : 45)

Pour Deci et Ryan (2000), la motivation intrinsèque est considérée comme le prototype de l'autodétermination parce qu'elle n'implique aucune pression, demande, suggestion ou stimulation extérieures pour déclencher le comportement. Les auteurs nous renvoient à la notion de plaisir et d'intérêt. Par ailleurs, la motivation extrinsèque est liée à des actions instrumentales, nécessaires à l'obtention d'un résultat extérieur à l'action elle-même. Pour ces auteurs, cette notion fait référence à « l'obtention d'un diplôme ou d'une promotion, d'une bonne note ou de la reconnaissance symbolique d'autres (formateur, manager, pairs) sont des formes de motivation extrinsèque, tout comme la recherche de qualifications professionnelles. » (Tiré de Carré, 2005 : 140)

À cela, doit s'ajouter une certaine confiance en soi (et en sa capacité de réussite) – et dans les autres car, quelle que soit l'activité choisie, l'apprenant va généralement être confronté aux données qu'apporte la situation d'apprentissage (qu'elle soit librement choisie ou pas) et à d'autres personnes (membres du groupe, formateur, évaluateurs divers). (Chioussse 2001 : 45)

La motivation de l'individu émerge donc de la relation entre ses perceptions et le contexte de formation. Nous devons donc prendre en compte cette interaction ou cette réflexivité de l'acteur entre la motivation intrinsèque et extrinsèque.

5.2.2. Dynamismes individuels de formation

Selon Chioussse (2001), la nature de la formation et la forme qu'elle prend ont un rôle à jouer sur la motivation de l'individu. « Aussi, de plus en plus on soulève l'idée que la

passivité de l'individu en situation de formation (par cours magistral par exemple) ne peut guère avoir d'impact positif sur cette motivation. » (p. 48)

L'auteur relève trois types de perceptions à prendre en compte de la motivation de l'individu vis-à-vis de son apprentissage :

- celle que porte l'individu sur la valeur de l'activité : c'est le jugement qu'il porte sur l'intérêt de l'activité compte tenu des objectifs qu'il s'est fixé ;
- celle qu'il porte sur sa compétence à l'accomplir – et qui le pousse à utiliser des stratégies particulières d'apprentissage et d'autoévaluation aussi plus élaborées ;
- et enfin celle qu'il a sur le contrôle qu'il pense pouvoir exercer sur cette activité (considérant que l'individu qui estime avoir peu de contrôle sur son activité sera tenté de seulement mémoriser alors que celui qui a un sentiment de contrôle plus poussé cherchera à délimiter la structure de ce qu'il apprend, d'en dégager des liens, et d'avancer avec plus de réussite dans ses démarches). (p. 47)

De son côté, Carré (2001) a pu mettre en évidence l'existence de quatre orientations motivationnelles portant une dizaine de motifs d'engagement (et de persistance) en formation. Passons brièvement en revue ces derniers.

- Le motif épistémique est lié au plaisir de la manipulation d'un domaine de connaissances précis ;
- Le motif socio-affectif, il s'agit de trouver dans la formation une source de contacts sociaux ;
- Le motif hédonique implique le plaisir lié aux conditions pratiques de déroulement et à l'environnement de la formation, indépendamment des contenus ;
- Le motif économique implique la représentation de bénéfices directs ou indirects suite à la formation ;
- Le motif prescrit, l'engagement en formation est le résultat de l'injonction d'autrui ;
- Le motif dérivatif implique que c'est l'évitement de situations ou d'activités vécues comme désagréables qui est visé dans l'inscription en formation ;
- Le motif opératoire professionnel, il s'agit d'acquérir les compétences nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail, avec un objectif de performance précis ;
- Le motif opératoire personnel est lié au développement de compétences en dehors du champ du travail (loisirs, vie familiale, vie associative, etc.) ;
- Le motif identitaire vise la reconnaissance symbolique nécessaire au maintien ou à la transformation du statut social, professionnel ou familial, de la fonction, du niveau de qualification, du titre, etc. ;

- Le motif vocationnel est centré sur une logique d'orientation professionnelle, de gestion de carrière ou de recherche d'emploi (avant ou à côté de sa caractérisation économique, opérationnel ou identitaire). (Carré, 2004 : 113-114)

Outre les motifs répertoriés par Carré, « à partir des divers travaux réalisés à ce sujet, on prend conscience, qu'outre la motivation personnelle de l'individu, entre en ligne de compte la perception qu'il a de ce que les autres pensent de lui. » (Chiousse, 2001 : 47)

C'est le cas notamment des adultes qui reviennent à l'école après l'avoir quittée depuis très longtemps. Pour certains, ils ne sont pas sûrs de « leurs capacités (de réflexion, mémorisation et évolution) », alors que s'ils sont rassurés par un succès, ils se perçoivent alors capables d'apprendre. (p. 47) « L'image que l'individu a de lui-même vis-à-vis de l'apprentissage et de son processus et ce qu'il croit savoir sont des éléments beaucoup plus déterminants de réussite que ses « capacités » réelles. » Ainsi, la perception de soi et l'estime de soi vont influencer la motivation de l'individu et jouer sur ses chances de réussite. (Chiousse, 2001, p. 48)

À l'auto-estime et estime de soi, s'ajoute et prend corps, dans la démarche d'apprentissage, l'image qu'il pense que les autres membres du groupe ont de lui. Cette notion correspond en quelque sorte à la self fulfilling prophecy de K. Merton ou prophétie autoréalisatrice qui développe l'idée, par exemple, qu'à force de s'entendre dire que l'on est incapable, on le devient ! Outre l'image de soi que renvoie le groupe, le regard porté par l'individu sur son groupe peut jouer sur sa motivation et ses chances de réussite. La situation sociale²⁵ dans laquelle on le place lors de la session d'apprentissage a une influence majeure sur ses capacités d'acquisition : on note en effet des renversements de performances (encadré 14) sous l'effet de ces modifications sociales qui semblent pourtant mineures (Monteil, 1993). (Chiousse, 2001, p. 48)

Béji, Fournier et Filteau (2004), dans une étude sur le rendement de la formation en entreprise auprès des entreprises de la région de la Capitale-Nationale et la région Chaudière-Appalaches, démontrent que développement personnel et psychosocial semble également motiver une proportion importante d'employés. Plus particulièrement, le développement du sentiment de compétence, de valorisation personnelle, l'accroissement de l'implication et de la motivation au travail sont parmi les motivations les plus importantes. Enfin, les items liés à la stabilité/mobilité professionnelle semblent avoir peu de poids sur la motivation des salariés à participer à des activités de formation.

Béji et al. (2004), se référant à l'étude de Greenhalgh et Mavrotas (1994), montrent que la motivation de la personne pour la formation est une variable très importante à considérer

²⁵ « Les situations où il y a comparaison des résultats des apprenants par exemple créent une certaine compétition ou crainte d'être déprécié qui poussent l'individu à de plus gros efforts d'apprentissage qu'une situation plus anonymante ou individuante. » (Chiousse, 2001, p. 48)

dans l'évaluation des impacts de la formation. En ce sens, il semble qu'il faille également porter une attention particulière à la proportion de travailleurs considérant avoir des besoins de formation non satisfaits. « Cette proportion est souvent inférieure pour les ouvriers et les employés moins qualifiés, ce qui peut traduire une moindre appétence pour la formation ou une perception mitigée de ce qu'elle peut leur apporter. » (p.17)

Béji, Fournier et Filteau (2004) montrent que l'étude de la motivation des travailleurs à l'égard de la formation souligne d'abord que l'objectif principal de la plupart des employés demeure l'adaptation spécifique à l'emploi occupé. En ce qui a trait à leurs motivations particulières, ce sont les items liés à l'amélioration des conditions de travail et au développement de l'employabilité qui sont les plus grandes sources de motivation. Les auteurs mentionnent que l'amélioration des compétences et des qualifications, le renforcement du lien emploi-qualification, de même que l'amélioration des niveaux d'autonomie et d'initiative au travail sont les items parmi les plus fréquemment cités par les travailleurs interrogés.

Les auteurs mettent également en relief les motivations des employés non formés face à une éventuelle formation (20,3 % des participants) afin de permettre de dresser un portrait plus exhaustif de l'ensemble des travailleurs interrogés (p.147). Les résultats de l'étude montre dans un premier temps que la moitié des employés (51,2%) estiment ne pas avoir suivi de formation parce qu'ils ne faisaient pas partie du plan de formation de l'entreprise. « Il semble ainsi que la participation à des activités de formation dépendrait d'abord et avant tout de l'évaluation que font les entreprises des besoins en formation, plutôt que des besoins ressentis par les travailleurs. » (Béji, Fournier et Filteau, 2004 : 148)

Si ce pourcentage peut apparaître surprenant, les échanges verbaux que nous avons eus avec les employés lors de la distribution des questionnaires nous en disent long sur leur désillusion face à la formation. Le terme obligation a été souvent utilisé pour rendre compte du fait que la formation en entreprise est davantage perçue comme une contrainte plutôt que comme une activité significative pouvant répondre à leurs besoins et objectifs. (p. 148)

Chiousse (2001) nous dira qu'aimer apprendre et vouloir apprendre passent donc « par la découverte des satisfactions qui peuvent résulter d'un apprentissage réussi. En même temps que s'acquiert un comportement d'apprentissage efficace, se développe une attitude positive à l'égard de l'apprentissage. Et, inversement, un regard positif porté sur l'apprentissage améliore celui-ci. » (p. 47) Pour que se maintienne ce regard positif sur la formation, celle-ci doit être accompagnée « d'un engagement cognitif - qui prend la forme d'une autogestion en quelque sorte et va consister à l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation lors de l'accomplissement d'une activité (planification de l'apprentissage, auto-évaluation, gestion du temps d'étude). » (Chiousse, 2001 : 47)

Au terme de ce bref examen des recherches et travaux portant sur l'engagement des adultes dans leur apprentissage et leur formation, il ressort, au-delà des facteurs sociaux, divers mécanismes motivationnels fondamentaux qui régissent le rapport de l'individu à

l'apprentissage. La perception de soi, l'estime de soi et le sentiment d'autodétermination semblent être des éléments de motivation importants qui vont influencer l'initiative individuelle de formation. À partir de la littérature mentionnée dans ce rapport, une conclusion s'impose. Toute analyse de l'engagement des individus en formation doit prendre en compte les facteurs sociaux, biographiques et motivationnels pour expliquer le passage ou non à l'acte d'apprendre.

6. Quelques perspectives de réflexion et de recherche

Au terme de ce rapport, il nous semble pertinent de soulever quelques pistes de réflexion et de recherche à l'intention de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) en regard de la réflexion sur la pertinence et la possibilité d'introduire des changements en ce qui a trait à l'initiative individuelle de formation dans la Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre (Loi 90). Au regard des travaux recensés et des connaissances ici rapportées, qui ne sont pas exhaustives compte tenu du contexte du mandat, certains aspects ressortent plus particulièrement pour lesquels la Commission pourrait chercher à combler ses attentes à propos des enjeux relatifs au phénomène de l'initiative individuelle de formation.

- Un des membres du Groupe de travail sur la loi 90 nous suggérait d'identifier les évaluations des politiques existantes en matière d'initiatives individuelles de formation. Nous avons mis en relief certaines évaluations sur les dispositifs existants dans ce rapport sans toutefois faire une recherche exhaustive sur le sujet. Compte tenu de la durée du présent mandat, une recension des écrits du même type pourrait être effectuée uniquement sur l'identification des enquêtes et des rapports portant sur les évaluations des politiques existantes en matière d'initiatives individuelles de formation.
- Les études et rapports sur les projets et les parcours des individus relatifs à des formations organisées par l'entreprise sont quasi inexistantes dans la littérature québécoise. Nous avons constaté lors de la recension que les monographies financées par le PSRA portent plus particulièrement sur les dispositifs existants de la formation dans les firmes. Nous savons que les formations suivies par des salariés en dehors du cadre de l'entreprise sont supposées être initiées par l'individu. Néanmoins, il nous semble pertinent de recenser les pratiques existantes, dans le contexte québécois, des projets ou des parcours professionnels des individus, en tenant compte de leurs caractéristiques et du soutien octroyé par l'employeur.
- Il faudrait documenter davantage la nature des motivations intrinsèques et extrinsèques requises pour participer à des activités de formation, et ce, particulièrement pour les groupes de travailleurs reconnus comme participant peu à ces activités.
- Quelques recherches ont été menées sur la nature des clauses de formation dans les conventions collectives. La recension nous indique qu'il y a croissance de clauses relatives à la formation et au développement de la main-d'œuvre en entreprise dans ces dites conventions. Certaines recherches récentes semblent indiquer que le contenu des clauses de formation irait même au-delà des exigences prévues dans la Loi (entreprises d'au moins 50 employés). Cependant, il n'a pas été clairement démontré que ces clauses,

bien que présentes dans les conventions, sont effectivement mises en œuvre. Il nous semble pertinent que la Commission étudie plus en profondeur cette situation.

- Il serait intéressant d'investiguer plus avant le concept « d'organisations apprenantes », surtout pour repérer et décrire les expériences par rapport aux catégories de travailleurs moins scolarisés. Il s'agirait de mieux comprendre les mécanismes, les caractéristiques ainsi que les conditions d'émergence de la demande de formation dans ces contextes.
- Des études auprès d'entreprises ou d'employeurs quant à leurs perceptions concernant les initiatives individuelles de formation pourraient être effectuées. Des pistes d'action pourraient être identifiées en fonction, notamment, de la taille des entreprises.
- La recension des dispositifs et des mécanismes de soutien à l'initiative individuelle de formation met en lumière le manque de connaissance quant à la situation dans les entreprises assujetties à la Loi, notamment dans les PME. On ignore à quel point sont répandus ses dispositifs et mécanismes dans les différentes catégories d'entreprises (petites, moyennes et grandes). Il serait intéressant de documenter la situation de l'IIF dans les entreprises de différentes tailles. Quelles sont les mesures de soutien à l'IIF qui sont mises en place? Comment diffèrent-elles ou se comparent-elles d'une catégorie d'entreprises (taille) à une autre? Les résultats (utilisation effective par les employés et développement des compétences) qui en émanent sont-ils comparables ?

Annexes

Annexe A - Bibliographie²⁶

Acoca, V. (1995). *Revue évaluative sommaire des programmes et mesures Sprint*. Société québécoise de développement de la main-d'œuvre.

Bandura, A. (1997). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnel*. Bruxelles : Boeck.

Barbier, J.-M. (1992). La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. *Éducation Permanente*. No 112. pp. 125-145.

Baril, P. (2001). *Investir dans le potentiel des Québécoises et des Québécois : pour une politique d'éducation tout au long de la vie*. Mémoire de l'Institut canadien d'éducation des adultes sur le projet de politique d'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes.

*Béji, K., Fournier, G. et O. Filteau. (2004). *La formation professionnelle continue : Quelle ampleur pour quel rendement de la loi 90?*. Rapport de recherche. Québec : Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail.

*Bélanger, P. et C. Démontagne. (2005). *Les pratiques et l'organisation de la formation en entreprise*. Bibliographie commentée. Montréal : CIRDEP/ UQAM.

Bélanger, P., Doray, P., Labonté, A. et M. Levesque. (2005). *Les adultes en formation : les logiques de participation*, Québec : MESS. Montréal : CIRDEP/CIRST, UQAM.

*Bélanger, P., Legault, G., Beaupré, D., Voyer, et M. Trottier. (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : recension des écrits, des pratiques et des enjeux*. Rapport de recherche. Montréal : CIRDEP/Chaire en gestion des compétences.

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

Bélanger, P. et P. Federighi. (2000). *La libération difficile des forces créatrices : analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes*. Paris et Montréal : L'Harmattan.

Bélanger, P., Lévesque, B., et M. Grant. (1994). *La modernisation sociale des entreprises*. Paris : L'Harmattan.

Belzil, C. et J. Hansen. (2006). *The Determinants of Training Opportunities : Effects of Human Capital and Firm Characteristics*. Canada : HRSDC.

²⁶ Les références précédées d'un astérisque sont financées par le programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA).

Béret, P. (2004) « Le projet ». *Initiative individuelle et formation : contribution de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Sous la direction de Fabienne Berton, Mario Corrêa, Corinne Lespessailles et Madeleine Maillebois. Collection : Les cahiers du Griot. Paris : L'Harmattan. pp. 89 - 99.

*Bernier, C., Le Toullec, M. et S. Riffaud. (2004). *Dynamiques régionales de développement et formation de la main-d'œuvre*. Rapport de recherche présenté au Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO).

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

Bernier, C. (1999). *La formation en entreprise au Québec, un état des lieux*. Toronto : Réseau de recherche en formation et travail, York U.

Berton, F., Corrêa, M., Lespessailles, C. et M. Maillebois. (2004). *Initiative individuelle et formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Collection : Les cahiers du Griot. Paris : L'Harmattan.

Berton, F. (2001). «La demande individuelle de formation en cours de vie active et ses particularités institutionnelles françaises». *Les Cahiers du Lasmas*. (1) : 1. (<http://www.iresco.fr/labos/lasmas/cahiedoc/c011_Berton.pdf>)

Bouteiller, D. (Dir.) (2006). *Former pour performer. La formation dans le secteur tertiaire*. Présentation power point. CIRDEP, mai 2006.

Bouteiller, D. (Dir.) (2000). *Former pour performer. Les enjeux du développement des compétences en entreprise*. Collection Racines du savoir, Revue Gestion (Ré-édition, revue et augmentée du numéro spécial de la Revue Internationale de Gestion, "Formation de la main-d'œuvre". (22) : 3).

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

Myers, K et P. de Broucker. (2006). *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada*. Rapport de recherche des RCRPP. Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.

Canada Conseil du trésor. (2002). *Une politique pour l'apprentissage continu dans la fonction publique du Canada*. Ottawa : Secrétariat du Conseil du trésor du Canada.

Carré, P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Carré, P. (dir.) (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.

CEDEFOP. (2004). «Union européenne : une avancée historique pour la formation». *Cedefop-inffo*. No 2. (<<http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo22004/C24B2FR.html>>).

CEDEFOP. (2000). *Glossaire multilingue en matière de formation*. Cédérom.

CENTRE-INFFO. (2005). Le dispositif de formation. (<<http://www.centre-inffo.fr/>>).

CENTRE-INFFO. (2002). *Les systèmes de formation professionnelle en Europe*. (<http://www.centre-inffo.fr/article.php3?id_article=379>).

Centre de ressources et d'initiatives pour l'international. (2003). *Systèmes de formation*. (<<http://www.cr2i.com/cr2i/cr2i.nsf/all/1E852AF8D641473D80256C92005261CC>>).

CEREQ (2003). Dossier «Repenser la formation continue». *Formation Emploi*. No 81.. (<<http://portail.cereq.fr>>)

Charest, J. (2006). *La contribution des normes du travail à une stratégie relative au capital humain*. Rapport de recherche présenté à la commission sur l'examen des normes du travail fédérales.

Charest, J. (1999). «Articulation institutionnelle et orientations du système de formation professionnelle au Québec.» *Relations industrielles*. (54) : 3. pp. 430 - 471.

Chiousse, S. (2001). *Pédagogie et apprentissage des adultes. État des lieux et recommandations*. Examen thématique de l'apprentissage des adultes. Paris : OCDE.

Colborn, J. (2005). *Innovations in Workforce Development Financing - Financial Innovation*. Ford Foundation. October 31. (<http://www.cael.org/Workforceusa_net_Articles.mht>)

Conseil, recherche, innovation. (n.d.). *Prendre en compte l'apprentissage informel pour optimiser la gestion des ressources humaines*. (<<http://conseil-recherche-innovation.net>>).

Conseil supérieur de l'Éducation. (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité. Avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.

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

Conseil supérieur de l'Éducation, (1998). *La formation continue du personnel des entreprises, un défi pour le réseau public d'éducation. Avis à la ministre de l'éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.

Correia, M. (1997). «La réalité de la promotion sociale sur l'initiative individuelle». *Education permanente*. (133) : 125-143.

Council for Adult and expermental learning (CAEL). (n.d.). *Lifelong learning Accounts : LiLA policy overview*. (LiLAs). (<http://www.cael.org/pdf/LiLA_Policy_Overview_final_081406.pdf>)

Council for Adult and expermental learning (CAEL). (n.d.). What demonstration participants are saying. (LiLAs). (<http://www.cael.org/pdf/What_LiLA_Participants_Are_Saying.pdf>)

Daguerre, A. (2005). « Du “workfare” américain aux politiques européennes de retour au travail : Emplois forcés pour les bénéficiaires de l’aide sociale». *Le Monde Diplomatique*, juin. (<<http://www.monde-diplomatique.fr/2005/06/DAGUERRE/12554>>).

Deci, E. et R. Ryan. (2000). What is the self in self-directed learning, in G. Straka (éd.). *Conceptins of Self-Directed Learning*. Münster : Wax-mann.

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

Dief, J.-P. (2004). *Le système de formation professionnelle en France*. Présentation Powerpoint pour le Centre de ressources et d’initiatives pour l’international(CR2i). (<[http://www.cr2i.com/cr2i/cr2i.nsf/viewfiles/D139D78D9214806DC1256E5F004BE951/\\$file/ARGO+System+form°+pro+France.ppt](http://www.cr2i.com/cr2i/cr2i.nsf/viewfiles/D139D78D9214806DC1256E5F004BE951/$file/ARGO+System+form°+pro+France.ppt)>)

Doray, P. et P. Bélanger. (2005). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. *Éducation et Sociétés*. No 15. pp. 119 -135.

Doray, P., Bélanger, P. et A. Labonté. (2004). *Les contours de la demande insatisfaite de formation*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

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

*D'Ortun, F., Dolbec, A. et L. Savoie-Zajc. (2005). *La qualification professionnelle de la main-d'œuvre - des pratiques à géométrie variable. Inventaire et documentation in situ des dispositifs nationaux de qualification professionnelle initiés par les partenaires sociaux de différents pays occidentaux (Grande-Bretagne, Australie, Nouvelle-Zélande, Alberta (Canada), Colombie-Britannique (Canada), Ontario (Canada), Oregon (États-Unis), Pays-Bas, Suède, Finlande, Danemark, Norvège)*. Rapport de recherche. UQO.

Dubar, C. (2004). *La formation professionnelle continue*. Paris : Éditions La Découverte.

Dubar, C. et C. Gadéa. (Dir.) (1999). *La promotion sociale en France*. Lille : Septentrion.

Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Dugas, P. (2007). *Initiative individuelle de formation : dispositifs de formation et mesures de soutien dans divers pays*. Québec : FNFMO/ARUC
(http://www.aruc.rlt.ulaval.ca/ARUC/Menu/Publications/patric_dugas_ct_05022007.pdf
>)

Dugay, É. (2004). «L'orientation et l'individualisation des destins : évolution et des conceptions et des politiques». *Initiative individuelle et formation : contribution de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Sous la direction de Fabienne Berton, Mario Corrêa, Corinne Lespessailles et Madeleine Maillebois. Collection : Les cahiers du Griot. Paris : L'Harmattan. pp. 129-145.

Dumont J.-F. (2006). *France : Premiers éclairages sur la réforme de la formation professionnelle*. Paris : Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement.

*Dunberry, A. (2006). *Analyse des pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement dans des entreprises performantes*. Rapport détaillé. Montréal : CIRDEP.

Dupeyron, A. (n.d.). *Le plan de formation à l'heure de la réforme : empilage de mesures ou recherche d'intégration ?* (http://www.centre-inffo.fr/Le-dispositif.html?var_recherche=dispositif+formation>)

Dussault, F. (1999). «Évaluation de l'impact du programme SPRINT sur la situation au marché du travail de ses diplômés». *Revue canadienne d'évaluation de programme*. (14) : 1. pp. 29-43.
(http://www.evaluationcanada.ca/site.cgi?s=4&ss=21&_lang=fr&article=14-1-029>)

Fortin, N. et D. Parent. (2005). *The training Divide : A Canada-US Comparison of Employee Training*. Canada : HRSDC.

Foucher, R. (2000). *L'autoformation reliée au travail*. Montréal : Éditions du Méridien.

Gagnon, L. et P. Doray. (2005). *Corporate Training and the Knowledge Society: A Re-examination of Factors Influencing participation*. Montréal : CIRST/UQAM.

*Lesemann, F. et M. Gamache. (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : un regard sociologique*. Montréal : Groupe de recherche sur les transformations du travail des âges et des politiques sociales (TRANSPOL)/INRS - Urbanisation, culture et société.

Gouvernement du Québec. (2005). *La formation continue et la communauté anglophone du Québec : rapport et recommandations de la mission d'étude de mai 2003 en Europe*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2001). *Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. Québec : Ministère de l'éducation.

*Hart, S. A., Gamache, M. et M. Lejeune. (2005). *La formalisation des pratiques de formation dans les PME manufacturières québécoises*. Sous la dir. De Frédéric

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

Innovate America Council. (2004). 2004 National innovation initiative report. (<http://www.cael.org/pdf/Innovate_American_Council_competitiveness.pdf>)

Kingwell, P., Dowie, M., Holler, B. et J. Jimenez. (2004). *Aider les gens à s'aider eux-mêmes. Un aperçu préliminaire de \$avoir en banque. Le projet \$avoir en banque.* Canada : Société de recherche sociale appliquée.

Labonté, A., Doray, P., Bélanger, P. et A. Motte. (2004). «Une analyse comparative Québec-Canada de la participation à la formation des adultes.» *Les adultes en formation : les logiques de participation : portraits de la situation.* Montréal : Ministère de l'emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.

Labrie Y. et C. Montmarquette. (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail.* Rapport de recherche présenté à la Commission des Partenaires du Marché du Travail. CIRANO.

Lallement, M. (2002). «La comparaison des systèmes de formation continue : trois remarques en guise de commentaire». *Les Cahiers du Lasmas.* (1) : 1. pp 1-5.

Leclerq, A. (2004). «Initiative et congé individuel de formation». *Initiative individuelle et formation : contribution de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique.* Sous la direction de Fabienne Berton, Mario Correia, Corinne Lespessailles et Madeleine Maillebois. Collection : Les cahiers du Griot. Paris : L'Harmattan. pp. 215-227.

Legendre, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal : Guérin ; Paris : Eska. (2^e édition revue et augmentée).

*Lesemann, F., Lejeune, M. et S. a. Hart. (2005). *Inventaire international et documentation des dispositifs nationaux de qualification professionnelle.* Groupe de recherche sur les transformations du travail des âges et des politiques sociales (TRANSPOL)/INRS - Urbanisation, culture et société.

Low Income Investment Fund. (2003). Promising Approaches in Workforce Development for low Income Investment Fund. (<http://www.liifund.org/assets/documents/section_press/promising_approaches.pdf>)

Martucelli, D. (2004). «La sociologie et la question de l'individu : société et individu/individu et société ?». *Initiative individuelle et formation : contribution de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique.* Sous la direction de Fabienne, Berton, Mario Correia, Corinne Lespessailles et Madeleine Maillebois. Collection : Les cahiers du Griot. Paris : L'Harmattan. pp. 37-47.

Méhaut, P. (n.d.). *De la formation continue en entreprise à la formation tout au long de la vie. La difficile évolution du système français.* Document de travail. Texte ronéo.

- Meignant, A. (2001). *Manager la formation*. Paris : Éditions liaisons.
- OCDE. (2005a). *Le rôle des systèmes nationaux de certification pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Rapport du groupe thématique 2 : Normes et assurance-qualité en matière de qualifications, particulièrement sous l'angle de la reconnaissance des apprentissages non formel et informel*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2005b). *Promoting Adult Learning*. Paris: OECD.
- OCDE. (2003a). *Au-delà du discours : politiques et pratiques d'apprentissage des adultes*. Rapport comparatif international de l'examen thématique de l'apprentissage des adultes. Synthèse. Paris : OCDE.
- OCDE. (2003b). *Au-delà du discours : politiques et pratiques d'apprentissage des adultes*. Rapport comparatif international de l'examen thématique de l'apprentissage des adultes. Paris : OCDE.
- OCDE et Statistique Canada. (2000). *La littératie à l'ère de l'information, rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes (IALS)*. Paris : OCDE.
- OCDE. (1998). *Manuel pour élaborer de meilleures statistiques de la formation : Conception, mesure, enquêtes*. Paris : l'OCDE.
- OCDE. (1994). *L'étude de l'OCDE sur l'emploi : faits, analyse, stratégies*. Paris : OCDE.
- Ouellet, C. (2005). *Pratiques et représentations de la formation chez des travailleurs ayant suivi une formation en compétences de base*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Paquet, P. (1993). «De la formation des adultes à l'adaptation de la main-d'œuvre». *Possibles*, (16) : 4. pp. 25-34.
- Parent, M. (2005). *La loi du 1 % et les clauses de formation de la main-d'œuvre dans les conventions collectives du secteur privé au Québec*. Mémoire de maîtrise sous la direction de Jean Charest. Montréal : Université de Montréal, École de relations industrielles.
- Parent, D. (1996). «Survol des contributions théoriques et empiriques liées à la théorie du capital humain». *L'Actualité économique/Revue d'analyse économique* (72) : 3. pp. 315-356.
- Poliak, C. (2004). «Les voies hétérodoxes d'accès aux savoirs.» *Initiative individuelle et formation : contribution de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Sous la direction de Fabienne Berton, Mario Corrêa, Corinne Lespessailles et Madeleine Maillebois. Collection : Les cahiers du Griot. Paris : L'Harmattan. pp. 103 - 110.

Pont, B. et P. Werquin. (2003). Observer, écouter et apprendre : une évaluation internationale de l'apprentissage des adultes. *Cedefop*. Rapport sur la recherche en éducation et formation professionnelle. Thessalonique : Cedefop. (<<http://www.oeck.org/els/education/adultlearning>>).

Québec. (2000). *Bilan quantitatif sur la participation des employeurs à la Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre en vertu de l'article 3*. Québec : Emploi-Québec, Direction générale adjointe de l'apprentissage et de la formation de la main d'œuvre.

Québec. (2000). *Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre, Rapport quinquennal sur la mise en œuvre 1995-2000*. Québec : Emploi-Québec, Direction générale adjointe de l'apprentissage et de la formation de la main d'œuvre.

Québec. (1999). *La formation parrainée par l'employeur. État de la situation*. Québec : Ministère de la Solidarité sociale, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.

Rothschild, S. (2003). *ROI: A path to more effective government*. Growth & Justice Journal. (<http://www.growthandjustice.org:80/index.asp?SEC=%7B176786FC-1613-4DAB-983A-C565A443CA71%7D&Type=B_BASIC>)

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. N. Y. : Doubleday/Currency.

Sirois, N. (1995). *L'autoformation comme stratégie de structuration des compétences professionnelles : une étude de cas dans l'industrie pharmaceutique*. Mémoire de maîtrise sous la direction de Dominique Bouteiller. Montréal : HEC.

Statistique Canada (1999). *Épargne-retraite au moyen des RPA et REER*. Ottawa : Gouvernement du Canada.

*Tremblay, D.-G. et M. K. De Sève. (2006). *Rapport de recherche final sur les obstacles à la formation dans les petites et moyennes entreprises : une comparaison des divers types de formations dans les secteurs du commerce de détail, du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration*. Montréal : TÉLUQ/UQAM.

Tremblay, D.G. et P. Doray. (2000). *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôles des acteurs et des collaborations*. Sainte Foy : PUQ.

Voyer, B. (2004a). *Mobilité professionnelle, travail atypique et savoirs transversaux : quelques enjeux pour la formation continue*. Communication présentée au Comité Sociologie des groupes professionnels (CM 52) lors de la Conférence intermédiaire intitulée <Savoirs, travail et organisation> de l'Association internationale de sociologie à l'Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines en France, le 24 septembre 2004.

Voyer, B. (2004b). «Travailler par intermittence : un rapport singulier aux savoirs.» *Possibles*. (3) : 4. pp. 118-133.

Voyer, B. (2002). «Chemineurs professionnels de formateurs d'adultes en situation d'intermittence en emploi». Sous la dir. de Brigitte Voyer avec la collaboration de Ollivier, É., *Les formateurs d'adultes : identité professionnelle, pratiques et conditions de travail*. Montréal : Acfas. pp. 121 - 144.

Voyer, B. (2002). *Formation et construction identitaire de professionnels en situation d'intermittence*. Thèse de doctorat sous la direction d'Émile Ollivier. Montréal : Université de Montréal.

Walraven, J. V. (2005). *An Inventory of Government Incentives for Employer-sponsored Worker Training in Canada and The United States*. Canada : HRSDC.

Werquin, P. (2004). «Les individus décident-ils de leur formation ? Aspects internationaux». *Initiative individuelle et formation : contribution de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Sous la direction de Fabienne Berton, Mario Corrêa, Corinne Lespessailles et Madeleine Maillebois. Collection : Les cahiers du Griot. Paris : L'Harmattan. pp. 273-281.

Zarifian, P. (1992). Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. *Éducation Permanente*. No 112. p. 15 - 22.

Annexe B - Mots clés - recherche documentaire

Acteur de sa formation
Appétence
Autonomie -
Autoformation
Autodidaxie
Capacité d'initiative
Droit individuel et formation
Engagement en formation
Expression et demande et formation
Expression et besoin et formation
Initiative individuelle de formation
Gestionnaire de sa carrière
Motivation
Mobilité professionnelle
Motivation et engagement
Parcours
Rapport et formation
Rapport et l'adulte et formation
Projet
Projet professionnel

Annexe C - Base de données pour la recherche documentaire

Bases de données utilisées

Biblio branchée

Econlit

Sociological abstracts

ERIC

Francis

Érudit

Catalogue des universités

Manitou (UQAM)

Atrium (UdeM)

Ariane (U. Sherbrooke)