

Évaluation du rendement de la formation au sein des entreprises : une comparaison entre le Québec et l'Ontario

Document #1

**Notions, cadre théorique et portrait
des systèmes nationaux de formation :
Canada, France, États-Unis et Royaume-Uni**

Rapport final

**Amélie Bernier, M.Sc., scolarité de Ph.D.
Agente de recherche**

**Sous la direction de
Frédéric Lesemann, professeur titulaire, INRS-UCS**

Rapport soumis au
Programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA)
Emploi-Québec - Projet no 2813-7923

Groupe de recherche sur les transformations du travail,
des âges et des politiques sociales
(TRANSPOL www.transpol.org)

Institut national de la recherche scientifique
Urbanisation Culture Société (INRS-UCS)

Montréal, juin 2009

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

Diffusion :
Institut national de la recherche scientifique
Urbanisation, Culture et Société
385, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H2X 1E3
Téléphone : (514) 499-4000
Télécopieur : (514) 499-4065

www.ucs.inrs.ca

Rapport présenté dans le cadre du
Programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA)
Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO)
Projet # 2813-7923

Avant-propos

Le projet intitulé « Évaluation du rendement de la formation au sein des entreprises : une comparaison entre le Québec et l'Ontario » vise à évaluer le rendement de la formation au sein des entreprises québécoises et ontariennes, dans une perspective comparative, par le biais d'une analyse longitudinale réalisée à partir d'un échantillon de données de l'*Enquête sur les milieux de travail et les employés* (EMTE) de 1999 à 2005.

Cette recherche a été financée par le Programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA) du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO) du Québec, que nous remercions ici. Cette recherche a d'abord permis la réalisation d'une recension des écrits sur les systèmes de formation au Canada, aux États-Unis, en France et au Royaume-Uni, dans laquelle les rôles des acteurs et leurs investissements en matière de formation au sein des entreprises ont été abordés. Cette recension des écrits est un des produits de cette recherche (Document #1).

Ce projet a aussi permis de réaliser une étude quantitative à partir des données de l'EMTE de 1999 à 2005, principalement à partir du questionnaire des employeurs. Nous avons retenu deux sous-échantillons, un premier pour la province de Québec et un second pour l'Ontario, dans lesquels nous avons mesuré l'impact de la formation au sein des entreprises. Ces données font l'objet d'une section descriptive et d'un rapport d'analyse détaillé (Document #2).

La direction scientifique de ce projet, au sein du Groupe de recherche sur les transformations du travail, des âges et des politiques sociales (TRANSPOL) de l'INRS, a été assumée par M. Frédéric Lesemann. La réalisation complète de ce projet a été menée par Mme Amélie Bernier, agente de recherche principale. Nous tenons aussi à souligner l'apport de Mme Solange Debrat, dans la recension critique des écrits. Cette portion de la recherche n'aurait pas été possible sans sa précieuse collaboration dans les dossiers de la France et du Royaume-Uni. Par ailleurs, la collaboration de M. Jean-Michel Cousineau, professeur titulaire à l'École de relations industrielles de l'Université de Montréal a été précieuse dans la réalisation de cette recherche, en particulier en ce qui a trait aux analyses développées dans le Document #2. Nous l'en remercions vivement.

Nous tenons à remercier Mme Anik Labonté, coordonnatrice, et Mme Josée Lavoie, conseillère, à la Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique (DGARES) au MESS pour leur collaboration à toutes les phases du projet. Nous tenons également à remercier Mme Danielle Forest, analyste à Statistique Canada pour ses conseils et son soutien méthodologique dans le cadre de nos analyses.

Les points de vue et opinions exprimés dans ce rapport ne représentent que ceux des auteurs.

A.B.

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES	4
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE 1 : LES NOTIONS UTILISÉES.....	9
PARTIE 2 : LES ASSISES THÉORIQUES	13
PARTIE 3 : PORTRAIT DESCRIPTIF DES SYSTÈMES NATIONAUX DE FORMATION ET DES ACTEURS EN PRÉSENCE.	14
INTRODUCTION.....	14
3.1 LE CANADA ET SES PROVINCES.....	15
3.1.1 <i>Quelques statistiques</i>	15
3.1.2 <i>Le système de formation professionnelle continue</i>	16
3.2 LA FRANCE.....	26
3.2.1 <i>Quelques statistiques</i>	26
3.2.2 <i>Le système de formation professionnelle continue</i>	27
3.3 LES ÉTATS-UNIS.....	35
3.3.1 <i>Quelques statistiques</i>	35
3.3.2 <i>Le système de formation professionnelle continue</i>	36
3.4. LE ROYAUME-UNI.....	48
3.4.1 <i>Quelques statistiques</i>	48
3.4.2 <i>Le système de formation professionnelle continue</i>	50
PARTIE 4 : BILAN.....	60
BIBLIOGRAPHIE	64
PARTIE 1 : LES NOTIONS UTILISÉES	64
PARTIE 2 : LES ASSISES THÉORIQUES	66
PARTIE 3: PORTRAIT DES SYSTÈMES NATIONAUX DE FORMATION ET DES ACTEURS EN PRÉSENCE	67
RÉFÉRENCES POUR LE CANADA.....	67
RÉFÉRENCES POUR LA FRANCE	73
RÉFÉRENCES POUR LES ÉTATS-UNIS	75
RÉFÉRENCES POUR LE ROYAUME-UNI.....	79
PARTIE 4 : LE BILAN	83

Liste des abréviations

ANI : Accord national interprofessionnel

AFL-CIO: American Federation of Labor and Congress of Industrial Organizations

ASTD: American Society for Training and Development

BIT : Bureau international du travail

CEDEFOP : Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications

CIF : Congé individuel de formation

CFE-CGC : Confédération générale des cadres

CGT : Confédération générale du travail

CFDT : Confédération française démocratique du travail

CFTC : Confédération française des travailleurs chrétiens

CPMT : Commission des partenaires du marché du travail

CPRN: Canadian Policy Research Network

CVTS: Continuing Vocational Training Survey

FDRCMO: Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main d'oeuvre

FNMFO : Fonds national de la formation de la main d'oeuvre

FONGECIF : Fonds de gestion du congé individuel de formation

FPC : Formation professionnelle continue

FSE : Fonds social européen

FSU : Fédération syndicale unitaire

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

ITA (BC) : Industry Training Authority (pour la Colombie-Britannique)

MESS : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale

MESSF : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et de la Famille (ancienne appellation)

MFCUO : Ministère des la formation des Collèges et Universités de l'Ontario

NESS : National Employers Skills Survey

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

OPCA : Organismes paritaires collecteurs agréés

OPCAREG : Organismes paritaires collecteurs agréés régionaux

PME : Petites et moyennes entreprises

RAP : Registered Apprenticeship Program (pour l'Alberta)

RHDCC : Ressources humaines et Développement des Compétences Canada

TPE : Très petites entreprises

UNSA : Union nationale des syndicats autonomes

VAE : Validation des acquis de l'expérience

Introduction

La question du rendement en matière de formation (continue) nécessite la compréhension préalable du système national de formation et, particulièrement, la compréhension du rôle des acteurs en matière d'investissements en formation continue, et d'une manière plus large, leurs intérêts à créer des milieux de travail compétitifs, innovateurs et riches en savoirs.

Récemment Andrew Sharpe (2007), dans un rapport de l'*Observateur économique international* visant à cerner les facteurs clés de la productivité du travail dans les pays de l'OCDE, mentionnait qu'une des leçons pour le Canada était de considérer « le capital humain comme un fondement des gains de productivité et comme moteur de l'innovation ». En 2006, Statistique Canada mentionnait également que plus de la moitié des écarts constatés au niveau de la croissance économique entre les pays pouvaient s'expliquer par des écarts quant au niveau des compétences moyennes de leur main-d'œuvre respective. Si l'investissement dans le capital humain et la formation professionnelle de la main-d'œuvre font largement consensus quant à leur influence sur le développement économique et comme élément de compétitivité d'une économie (Nicholson, 2003), alors il semble que d'un point de vue économique, le problème de la formation professionnelle se situe bien plus au niveau de la précision et de la nature des interventions et des activités pour en arriver à des résultats efficaces, qu'à celui de l'importance de ces interventions.

Investir dans le capital humain représente un avantage, notamment pour les individus qui doivent développer un «portefeuille de compétences»¹ afin d'assurer leur employabilité et leur mobilité sur les marchés de travail, mais aussi **pour les employeurs** qui participent d'une façon importante à l'offre de main-d'œuvre qualifiée. Toutefois, bien que les firmes et les travailleurs considèrent leurs propres avantages, ils devraient également tenir compte de leurs avantages combinés.

Toutefois et sans surprise, l'intérêt pour la formation continue et ses retours sur investissements dépasse le territoire canadien.

Aux États-Unis, le *State of the Industry Report* publié par l'ASTD en novembre 2008 mentionne la place importante occupée par la formation et la performance au sein des organisations à travers le monde. Dans l'échantillon retenu, la moyenne des heures de formation (indicateur de l'intensité de la formation en milieu de travail) a connu des gains substantiels, le nombre moyen d'heures de formation formelle par employé passant de 35,1 heures/employé en 2006 à 37,4 heures/employé en 2007.

¹ À ce titre, le Gouvernement du Canada a développé un portail de ressources « **Solutions canadiennes de formation** » sur le site d'Industrie Canada qui est destiné à offrir des renseignements concernant la formation professionnelle et le rendement possible des investissements en formation aux employeurs canadiens. Consultez à ce sujet le site : <http://strategis.gc.ca/epic/site/cts-scf.nsf/fr/Home>. On peut également trouver des informations concernant le développement d'une « pensée portefeuille » où « l'on met l'accent sur la contribution, la valeur et la responsabilité d'une personne pour l'organisation. Cette approche nécessite un encadrement individualisé, peut-être une gestion des connaissances fondées sur la technologie, et avant tout, un environnement favorisant la communication. Les besoins en formation sont définis à l'occasion de séances d'encadrement ». Voir le site Service Canada (RH pour les employeurs) : <http://www.gestionrh.gc.ca/gol/hrmanagement/site.nsf/fr/hr11554.html>. (Site web consulté le 17 septembre 2008).

Une publication du CEREQ en avril 2008, concernant la formation continue dans les entreprises européennes, mentionne que la formation sur le lieu de travail et pendant le temps de travail constituait une des dimensions de la formation tout au long de la vie. Les auteurs notent que *la France est un des pays où les dépenses en matière de formation continue, pourcentage de la masse salariale, sont les plus élevées* (CEREQ, 2008). À partir des données des enquêtes CVTS-2 de 1999 et CVTS-3 de 2005, les auteurs ont produit une typologie des comportements des entreprises en matière de formation professionnelle continue selon leur pays. Les entreprises françaises tout comme celles de la Suède, du Luxembourg et de la République tchèque, étaient considérées en 1999 comme étant très formatrices et leurs comportements en matière d'investissements semblaient relativement stables comparativement à d'autres pays européens.

Au Royaume-Uni, le *Department for Innovation, Universities and Skills* a lancé au début novembre 2008 une campagne de sensibilisation liée au programme *Train to Gain* et à l'importance de la formation en entreprises. À ce sujet, le Secrétaire John Denham a précisé que « *Investing in training is essential to any business but it is more important than ever in the current economic climate. Research shows that companies that don't train are 2.5 times more likely to fail than those who do* »².

Afin d'avoir une vision élargie de la problématique des rendements de la formation, nous présentons, d'abord, les concepts utilisés et liés à la notion de rendement de la formation. Ensuite, nous présentons le modèle théorique des «parties prenantes» (*stakeholders*), pour mettre en place les différents acteurs impliqués dans la formation continue et dans un troisième temps, nous exposons le système de formation professionnelle continue au Canada, aux États-Unis, en France et au Royaume-Uni. La dernière section permettra de proposer un bilan synthèse par la présentation des faits saillants pour les décideurs.

Nous retenons dans le cadre des différents systèmes nationaux que les actions en formation professionnelle continue se caractérisent par : 1) leurs finalités de développement des compétences et de qualification professionnelle, de promotion sociale et d'aide à une employabilité professionnelle durable; 2) la place occupée par les acteurs (pouvoirs publics, employeurs, représentants des salariés, individus et autres partenariats) dans les objectifs poursuivis et les résultats attendus; 3) le constat de l'importance de stimuler les investissements d'une part, et l'identification des résultats et des effets d'autre part. Le fait de s'intéresser aux rendements de la formation continue, c'est aussi le souci des résultats ou des retours des investissements (matériels, financiers et humains) réalisés par les différents acteurs.

La réalisation de ce premier document nous permettra d'établir une vision élargie et actuelle de la place des acteurs, de leurs rôles et des enjeux en matière de formation professionnelle continue au sein des entreprises. À la suite de ce premier rapport, nous ciblerons, dans un deuxième document les rendements de la formation au sein des entreprises canadiennes, et ce, particulièrement au Québec et en Ontario. Ce second document présentera une recension des écrits propre à la problématique des rendements de la formation, la méthodologie, le portrait descriptif ainsi qu'une analyse comparative des rendements de la formation au sein des entreprises au Québec et en Ontario.

² *Train to Gain ad campaign will signpost skills training for businesses*, Site web consulté le 30 novembre 2008 : http://www.dius.gov.uk/news_and_speeches/press_releases/train_to_gain

Partie 1 : Les notions utilisées

Il convient d'apporter des précisions quant à la définition et à la compréhension de certaines notions qui seront utilisées dans le cadre de ce projet. Nous présenterons les notions d'évaluation, de formation, de rendement et d'investissement.

a) *La notion d'évaluation*

Il importe de bien définir la notion d'évaluation afin de pouvoir préciser notre sujet de recherche. On notera que les définitions retenues sont davantage issues du courant fonctionnaliste s'intéressant au processus ainsi qu'aux résultats d'évaluation de la formation. Ainsi, pour Gosselin (2005), l'évaluation est **un processus** qui permet de déterminer la valeur et l'efficacité d'un programme de formation, notamment par l'atteinte des objectifs par les participants et par la mesure de l'impact de la formation dans le milieu de travail.

Récemment, Dunberry et Péchard (2007 : 5) ont précisé qu'il est essentiel de faire la distinction entre la **notion d'évaluation** et de **mesure** et ensuite entre le **caractère formel ou informel** de l'évaluation, lorsqu'on s'intéresse aux pratiques d'évaluation de la formation au sein des entreprises :

L'évaluation consiste essentiellement à porter un jugement sur la valeur de l'objet à évaluer. Ce jugement peut s'appuyer sur des constats, des impressions ou des mesures. Il est donc possible d'évaluer sans mesurer, ce que nous faisons couramment [...] On peut regrouper les pratiques d'évaluation de la formation en deux catégories principales: les pratiques formelles et informelles. Les pratiques formelles d'évaluation de la formation peuvent se définir comme étant toutes les pratiques structurées et explicites visant à établir un jugement sur la valeur d'un processus ou produit de la formation. [...] Les pratiques informelles d'évaluation de la formation regroupent plutôt les pratiques spontanées, non structurées, implicites ou explicites, visant elles aussi à établir un jugement sur la valeur d'un processus ou produit de la formation.

Nous savons aussi qu'aucune définition explicite et détaillée ne sera suffisamment complète pour éliminer les risques d'interprétation ou l'apport de nuances qui permettront de rallier les différents acteurs concernés par l'évaluation la formation et de ses rendements en entreprise.³

Dans le cadre de ce projet, nous retiendrons l'explication proposée par Thélot (cité dans Conseil supérieur de l'Éducation, 1998) puisqu'elle situe l'importance du rôle des acteurs dans le système de formation. Pour Thélot « l'évaluation est destinée, pour une part, à faire prendre conscience à l'acteur de l'état du système dans lequel il est et sur lequel il peut agir et, par contrecoup, des effets de l'action qu'il a menée jusqu'à maintenant, et ce qui le conduit, ou doit le conduire, à infléchir cette action pour la rendre plus efficace ». Nous pouvons dès lors reprendre cette réflexion pour l'appliquer au système de formation en entreprise afin que les différents acteurs s'interrogent sur

³ Pour une synthèse des publications francophones sur les notions d'évaluation et les notions associées, consulter la publication de Daniau, S. et P. Bélanger (2008).

l'importance d'évaluer les rendements de la formation en entreprise, et ce afin de s'assurer que le système remplisse sa mission de développement des compétences.

b) La notion de formation

De nombreux critères sont utilisés par les praticiens et existent dans la littérature pour tenter de distinguer la nature ou le type de formation qui est dispensée au sein des entreprises tels : le lieu de formation, l'origine du formateur ou encore, la composition de la population en formation. Par exemple, si on se réfère au critère « de la composition de la population en formation » pour faire la distinction entre la **formation interne** et **externe**, la formation sera considérée comme « interne » à partir du moment où les participants proviennent d'une même organisation ou d'un même groupe. À l'inverse, la formation sera considérée comme « externe » si elle est offerte à des participants d'organisations différentes (Vandewattyne et Van Assche, 1990 : 4). Nous pouvons également distinguer deux autres types de formation soit : la **formation générale** et la **formation spécifique**. La formation dite générale est qualifiée aussi de formation « transférable » (Charest, 1999) dans la mesure où l'apprentissage peut servir à plus d'un employeur, et où les coûts sont défrayés entièrement par l'individu (avec l'aide ou non de l'État). Parallèlement à la formation générale, on distingue la formation dite spécifique, où l'entreprise bénéficie en exclusivité de cette formation, où l'on observe une solution de partage coûts/bénéfices entre les employeurs et les employés et, où l'expérience en milieu de travail, peut être assimilée à l'acquisition du capital humain spécifique (Becker, 1964; Charest, 1999). En d'autres mots, ce savoir spécifique rend l'organisation dépendante de ses travailleurs, puisque ce type de savoir procure à l'organisation un avantage face à ses concurrents et le départ prématuré des travailleurs signifie aussi une perte de connaissances pour l'employeur (Guerrero, 2002).

Bien que nous ayons présenté d'une manière distincte la notion de formation générale et celle de formation spécifique, cette différenciation tend à s'estomper (Gravot, 1993; Meignant, 2001). Comme nous pouvons le retenir des études réalisées par Bishop (1988), Loewenstein et Spletzer (1998; 1999), Goux et Maurin (2000) ainsi que Kessler et Lülfsmann (2006), les firmes semblent investir non seulement dans la formation spécifique mais également dans la formation dite générale, démontrant l'hétérogénéité des formations offertes au sein des organisations. Ainsi, la formation générale pourrait être financée par les entreprises, du moment que cette formation s'adresse aux plus talentueux et qu'elle puisse engendrer des gains de productivité pour l'organisation.

À la lumière de ces études, les coûts de la formation générale pourraient être partagés entre l'employeur et l'employé, contrairement au modèle du capital humain initialement proposé par Becker, indiquant que seul l'employé devrait défrayer le total des coûts liés à la formation générale. Ajoutons que la différence entre la formation de type général et la formation de type spécifique n'est pas si nette, puisque les employeurs peuvent être à la recherche d'individus ayant de grandes capacités d'adaptation à diverses situations, possédant une formation de type général, tandis que certains individus peuvent être à la recherche d'une formation distincte de leurs concurrents sur le marché du travail et opter pour une spécialisation dans l'entreprise (Maurice, 1997).

Lazear (2003) montre, pour sa part, que les connaissances apprises lors de formations en milieu de travail ne sont pas strictement spécifiques à la firme, mais que c'est plutôt les combinaisons de savoir et de savoir-faire utilisées au sein d'une organisation qui sont spécifiques à chaque firme.

Nous sommes également en mesure de faire ressortir de la littérature sur le sujet deux autres types de formation soit : la **formation formelle** et la **formation informelle**. Destré et Nordman (2002) rappellent qu'il existe une distinction incontournable entre ces deux types de formations. La **formation formelle** est simple à mesurer puisqu'elle est facilement identifiable ou observable. La **formation informelle**, quant à elle, est plus difficile à définir, notamment parce qu'elle peut se caractériser par des apprentissages liés à l'expérience ou par l'imitation (Destré et Nordman, 2002). Vandewattyne et Van Assche (1990) mentionnent aussi que la formation informelle concerne bien plus que les apprentissages liés à l'expérience puisqu'elle prend en compte les pratiques de perfectionnement des employés telles que la rotation d'emplois, la formation organisée sur le tas ou encore les stages d'apprentissage. Sicherman (1990 : 222) note que cette distinction entre les dimensions « formelle » et « informelle » de la formation présente un dilemme pour les chercheurs, puisque la dimension formelle de la formation n'est qu'une infime partie de l'activité de formation à l'intérieur de l'organisation. Tout comme Sicherman (1990), Coffield (2000 : 1) montre que l'importance relative de ces deux dimensions de la formation peut être mieux comprise par l'image de l'iceberg de l'apprentissage « où la partie visible de l'iceberg, au-dessus de la surface de l'eau, représente l'apprentissage (ou la formation) formel, et que la partie immergée de sa structure représente la partie informelle du processus de formation » (notre traduction). Hart, Gamache et Lejeune (2005 : 9) font référence également, dans leur travail de recherche sur *La formalisation des pratiques de formation dans les PME manufacturières québécoises*, à un continuum « allant des savoir-faire pratiques aux savoirs formels et de l'entraînement à la tâche à la formation hors production » pour comprendre la formalisation des pratiques de formation. Ajoutons aussi que pour Barrett et O'Connell (2001), la **formation formelle** semble plus souvent de **type général**, alors que la **formation informelle** appelée aussi « on-the-job training » semble plutôt associée à la formation **spécifique**.

Ce rapprochement entre ces différents types de formations, nous permet de rendre compte de leur importance respective dans la construction même d'un environnement d'apprentissage continu au sein des milieux de travail où les investissements en formation et l'évaluation des résultats de la formation (quel qu'en soit le type) ont un intérêt certain pour les différents acteurs.

Nous proposons de référer dans ce rapport au concept de formation continue dans les entreprises, éliminant ainsi toutes les confusions qui peuvent être liées aux appellations « formation en entreprise » et « formation en milieu de travail », puisque la formation continue peut également être réalisée à l'extérieur de l'organisation. Ajoutons aussi que le concept de formation continue constitue une dimension de la **formation tout au long de la vie** précisant par le fait même que la formation en cours d'emploi est complémentaire à la formation initiale d'un individu et aux compétences qui sont déjà accumulées par les individus (Conseil supérieur de l'éducation, 1998 : 17-19).

c) Les notions de rendement et d'investissement

Il est maintenant important de préciser les notions de rendement et d'investissement liées à la formation, puisque ces notions permettent de comprendre la dynamique des acteurs en présence.

Selon Dion (1986), le rendement se définit comme « la production ou le résultat réalisé par un ou plusieurs facteurs [et le] rapport, calculé avec plus ou moins de précision, entre le résultat obtenu et les moyens utilisés pour le produire : matières premières, capital, personnes employées, temps requis ». On peut aussi définir ce concept comme le rapport entre les avantages et les coûts de la

formation (Gosselin, 2005). La notion de rendement est aussi associée à celle d'investissement. Comme tout investissement, le rendement de la formation s'échelonne dans le temps et peut être mesuré à différents niveaux. Ainsi, les investissements dans les ressources humaines exigent le respect de deux conditions (Cousineau, 2005). La première se rapporte directement à la notion de rentabilité d'un investissement à savoir qu'un investissement dans les ressources humaines doit être mesurable, soit la capacité d'évaluer les coûts directs et indirects, de quantifier les bénéfices futurs et d'évaluer le taux de dépréciation de l'investissement au cours du temps. La seconde condition fait référence aux résultats de cet investissement. Le rendement peut être calculé, pour les économistes, à partir d'un taux de rendement interne d'un investissement faisant en sorte que la valeur actualisée des revenus est exactement égale aux coûts de l'investissement. Ce taux permet une comparaison entre les individus ainsi qu'entre les organisations.

Ainsi, lorsqu'on discute de l'évaluation (et des résultats) de la formation au sein des entreprises, il s'agit de voir comment la formation a contribué à l'efficacité de l'organisation.

Tout comme Dunberry et Péchard (2007) et d'Hostingue (2007)⁴, nous faisons la différence entre « rendement financier » correspondant à la mesure de ce que la formation rapporte à l'organisation et les « résultats de la formation » correspondant aux impacts qui peuvent ne pas être financiers.

Dans le cadre de cette recherche, nous considérons les différents acteurs comme des investisseurs, puisque agir en tant qu'investisseur résulte d'un processus de décision comprenant : 1) l'évaluation des avantages et des profits ainsi que les risques liés à un investissement en formation et 2) le choix de la solution la plus intéressante (la plus rentable, pourrions-nous ajouter).

⁴ Site web consulté en ligne à l'adresse : <http://www.observatoiregrh.uqam.ca>, 11 novembre 2007.

Partie 2 : Les assises théoriques

La question que nous devons nous poser maintenant, est la suivante : **pouvons-nous reconnaître le rôle des acteurs qui agissent comme des « satellites » autour de l'organisation dans l'étude du rendement de la formation continue ?** Dans l'affirmative, quelle théorie peut permettre l'ajout de ces acteurs à cette problématique ? Ainsi, nous croyons que la prise en compte des « parties prenantes » (*stakeholders*) pour étudier le rendement de la formation en entreprise, dans un système cohérent, tient dans la reconnaissance de l'existence de relations autres que bilatérales (un agent et un principal) telles que : les relations principal-agent à principaux multiples ou à agents multiples.

Ainsi, par l'élargissement de l'analyse relationnelle entre l'agent et le principal (Charreaux, 1999), nous souhaitons considérer les décisions prises en matière de formation de la main-d'œuvre (pouvant jouer un rôle important dans l'étape de l'évaluation du rendement de la formation), puisque l'État et la société peuvent bénéficier des effets externes (donc obtenir des rendements positifs) suite au développement des compétences des individus au sein des organisations.

Thèses que nous retenons :

- En reconnaissant, comme le font Jensen et Meckling (1976), qu'une organisation peut être représentée comme « un nœud de contrats [qui concernent l'ensemble des *stakeholders* qui sont] apporteurs de facteurs de production (travail, capital, matières premières) et consommateurs » (Charreaux, 1999 : 21), nous mettons de l'avant l'importance des parties prenantes.
- Nous reconnaissons aussi que les parties prenantes peuvent être identifiées par leurs propres intérêts dans l'organisation (Donaldson et Preston, 1995).
- Nous adapterons le modèle des parties prenantes présenté par Donaldson et Preston (1995 : 69) pour les fins de notre analyse en retenant les acteurs suivants : les gouvernements, les employeurs, les syndicats (ou représentants des salariés), les employés, les autres acteurs issus de partenariats. *Dans ce modèle, chaque partie prenante (personne ou groupe) avec ses intérêts propres peut participer à la vie de l'entreprise pour obtenir certains bénéfices (notre traduction).* Dans notre cas, ces bénéfices se retrouveront dans les résultats de la formation.

Nous souhaitons démontrer que les acteurs présents (l'État, les employeurs, les syndicats ou les associations d'employés, les employés, etc.) peuvent avoir « leur part du gâteau » (en rentabilisant leurs investissements dans la formation par des bénéfices tangibles et non tangibles).

Notre lecture des études existantes semble montrer que bien que plusieurs acteurs soient impliqués dans le processus de formation en entreprises, par leurs actions et leurs investissements propres, très peu d'entre eux sont réellement impliqués dans la démarche d'évaluation du rendement de la formation au sein de l'entreprise elle-même. Afin de mettre en perspective le rôle des acteurs dans la problématique de la formation continue et de la mesure de son rendement en entreprises, nous présenterons dans la prochaine section, les systèmes nationaux de formation continue pour les quatre pays retenus : le Canada (avec des spécificités provinciales), la France, les États-Unis et le Royaume-Uni.

Partie 3 : Portrait descriptif des systèmes nationaux de formation et des acteurs en présence.

Introduction

Dans le souci d'établir une vision élargie de la problématique de la formation continue et en utilisant le cadre théorique des parties prenantes, nous présentons quatre systèmes nationaux de formation continue, en considérant les investissements réalisés par les acteurs et l'évaluation de la formation continue au sein de ces systèmes. À ce titre, nous avons réalisé quatre portraits : Canada, France, États-Unis et Royaume-Uni. La recension des écrits internationaux disponibles permet de mettre évidence la prépondérance du rôle de l'employeur dans le processus d'évaluation de la formation au sein de son entreprise. Nous croyons également que le choix porté sur la France, les États-Unis et le Royaume-Uni, permet d'apporter un éclairage dynamique à la relation Québec-Ontario, notamment par les caractéristiques des marchés du travail, en matière d'innovations des apprentissages et quant à la perspective des différentes réglementations entourant la formation continue. Cette dernière remarque sera approfondie dans le cadre d'une analyse réalisée auprès de milieux de travail canadiens, principalement du Québec et de l'Ontario, par l'utilisation des données de l'EMTE. Cette partie fera l'objet d'un rapport indépendant du présent document. Voir Document #2.

Il existe à nos yeux trois raisons qui rendent nécessaire le recours à la comparaison internationale (avec la France, les États-Unis, le Royaume-Uni) et le reste du Canada en matière de formation. D'abord, la nécessité de situer les performances des systèmes de formation par rapport à ceux qui les entourent ou par rapport à ceux qui leur ressemblent. À ce titre, nous présentons dans l'ordre, pour chacun des systèmes nationaux de formation : 1) quelques statistiques; 2) le système de formation continue, son évolution et ses spécificités; 3) le rôle et les intérêts des acteurs en présence (État, employeurs, syndicats ou associations professionnelles, individus et nouveaux arrangements d'acteurs). Cette présentation des systèmes nationaux de formation continue se termine par un bilan dans lequel nous cherchons à approfondir la dynamique des systèmes en faisant ressortir les constats actuels en matière de formation continue et de l'évaluation de son rendement au sein des organisations. La deuxième raison est de repérer, partout où elles se trouvent, les bonnes pratiques (*best practices*) et les dispositifs innovants, qui peuvent favoriser la formation continue au sein des entreprises et son évaluation. Enfin, l'importance de porter un regard, non seulement qualitatif, mais aussi quantitatif sur ce qui se passe au-delà de nos frontières afin d'identifier des idées originales qui pourront, nous l'espérons, être adaptées et déclinées en fonction du contexte québécois.

3.1 Le Canada et ses provinces

3.1.1 Quelques statistiques

En 1995, bien qu'un grand nombre d'entreprises aient perfectionné, de façon informelle, les compétences de leurs employés, le système de formation professionnelle en milieu de travail ne semblait pas aussi avancé que celui des autres pays, puisque 34 % des travailleurs canadiens bénéficiaient d'une formation reliée à leur emploi qui était parrainée par l'employeur, comparativement à 55 % au Royaume-Uni et 44 % aux États-Unis (Ministère des Finances du Canada, 2005 : 76). Cette performance en matière de formation au sein des milieux de travail semble s'améliorer légèrement. En 2002, le pourcentage de la main-d'œuvre canadienne ayant participé à des activités de formation liées à l'emploi était de 34,7 %. De plus, 25 % de la main-d'œuvre participait en 2002 à des activités de formation liées à l'emploi qui étaient financées par l'employeur (RHDCC, 2004-2005 : 45). Toutefois, cette hausse du taux de participation ne se reflète pas sur l'ensemble des travailleurs. En 2003, selon l'*Enquête sur l'éducation et la formation des adultes* de Statistique Canada « les taux de participation des gestionnaires et des professionnels aux activités de formation appuyées par l'employeur (35 %) étaient deux fois plus élevés que ceux des cols bleus (16 %) » (Gouvernement du Québec, 2005 : 45). En matière de comparaisons interprovinciales des taux de participation des travailleurs à la formation, l'étude de Peters (2004) révèle que l'écart entre les provinces s'est réduit à 9 points de pourcentage en 2003, par rapport à 15 points de pourcentage en 1997. La Colombie-Britannique affiche le taux le plus élevé (près de 40 %) en 2002, suivie de l'Alberta et de l'Ontario (près de 35 %). Le Québec, pour sa part, a affiché, en 2002, un taux de participation aux activités de formation de 32 %, et Terre-Neuve se classe dernière avec moins de 30 %⁵. En ce qui a trait à la formation parrainée par l'employeur, seuls le Nouveau-Brunswick et le Québec ont connu des hausses importantes passant de 19 % (en 1997) à 26 % (en 2002) pour le Nouveau-Brunswick, et de 15 % (en 1997) à 24 % (en 2002) pour le Québec. Comme le suggère Peters (2004), il est possible que cette augmentation soit attribuable à l'application de la Loi favorisant le développement de la formation de la main d'oeuvre au Québec⁶.

Plus récemment, une publication de Bélanger et Robitaille (2008 :24) montre qu'il est difficile d'obtenir des indicateurs fiables permettant de démontrer que depuis l'avènement de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre au Québec, la main-d'œuvre québécoise est formée davantage et mieux que dans les autres provinces :

Cette démonstration est difficile, d'abord, selon Bérubé (2006), en raison d'une certaine inconsistance dans les sondages faits au Québec, ne permettant pas d'établir statistiquement une amélioration dans le temps de la situation de la formation continue en entreprise due à la Loi 90. Également, toujours selon Bérubé (2006), la comparaison du Québec avec le reste du Canada est peu fiable puisqu'on ne s'appuie pas toujours sur les mêmes bases (Bélanger et Robitaille, 2008 : 24).

⁵ Pour de plus amples renseignements, consultez le rapport complet de Peters (2004).

⁶ Dans le même ordre d'idées, lors du Symposium du CPRN en Ontario « Developing Skills through partnerships », au début juillet 2007, une des recommandations était d'envisager l'application d'une taxe à la formation pour les employeurs (à la manière du Québec) avec l'intégration de mesures incitatives supplémentaires pour inciter les employeurs à investir dans la formation professionnelle.

En matière d'évaluation des activités de formation, les employeurs québécois qui sont assujettis à la Loi du 1 %, déclaraient dans une proportion de 58,8 %, en 1998, évaluer certaines ou l'ensemble des activités de formation dispensées à leurs employés. Les organisations qui ont investi 1 % et plus de leur masse salariale en formation se sentent plus concernées par l'évaluation des activités de formation (61,1 %), comparativement à celles qui investissent moins de 1 %. Il semble aussi que le secteur public québécois ait une plus forte tradition en matière d'évaluation, puisque 69,4 % des organisations publiques ont confirmé avoir évalué des activités de formation en 1998, en tout ou en partie, comparativement à 57,6 % pour le secteur privé⁷.

3.1.2 Le système de formation professionnelle continue

A) Évolution et historique

Le cas du Canada

Au Canada, plusieurs études ont montré les lacunes des investissements en formation dans les milieux de travail (Porter, 1991). C'est à compter des années 1960, que le gouvernement fédéral a entrepris plusieurs initiatives et s'est retrouvé maître d'œuvre des opérations de formation à la grandeur du Canada (Morin, Brière et Roux, 2006). Ce n'est que vers la fin des années 1980 que le Gouvernement du Canada a lancé une consultation sur les innovations ayant comme objectif d'améliorer la performance du Canada en matière de formation professionnelle (Charest, 2006). Dans son rapport ministériel sur le rendement, en 2004-2005, RHDCC rappelait l'importance d'investir dans les compétences afin d'améliorer la compétitivité des milieux de travail canadiens. Ainsi, le Ministère accordait la priorité « aux compétences en milieu de travail, plus précisément aux conseils sectoriels, à l'apprentissage, [...] ainsi qu'à la compilation et à la diffusion des données sur le marché du travail » (RHDCC, 2004-2005 : 45). Ajoutons que l'industrie canadienne des services d'enseignement et de formation joue un rôle important en aidant les Canadiens à acquérir les compétences nécessaires pour réussir sur le marché du travail. Ainsi, avec les nouvelles technologies de l'information, le marché de l'apprentissage en ligne atteindra près de 3,2 milliards de dollars d'ici 2010⁸.

Le cas du Québec

Le Québec, pour sa part, s'est doté, après la seconde Guerre mondiale, de la *Loi de l'aide à l'apprentissage* (S.R.Q., 1964, c. 148, Loi abrogée en 1969) pour fournir à l'industrie une main-d'œuvre qualifiée. À cette période, faute d'une politique de développement de la main-d'œuvre bien articulée, le Québec a consacré davantage ses interventions à des mesures passives d'aide aux chômeurs et aux assistés sociaux par différents programmes d'emplois à court terme, et ce dans le cadre d'initiatives locales. Ajoutons qu'avant l'adoption de la *Loi sur la formation et la qualification professionnelle* en 1968, les acteurs du milieu du travail (patronat et syndicat)

⁷ Pour de plus amples renseignements, consultez le rapport sur l'Enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi : http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_Rapport_enquete_employeurs2002.pdf

⁸ Consultez le site : <http://www.strategis.gc.ca/epic/site/cet-ecf.nsf/fr/ok01770f.html>

trahissaient la formation professionnelle par l'apprentissage sur le tas ou par le réseau scolaire public. L'État pour sa part, s'est intéressé à la problématique de la formation professionnelle par l'arrimage de trois voies de formation : le réseau scolaire public; les écoles de métier sous la responsabilité de l'État ou sous les initiatives des acteurs syndicaux et patronaux, et l'apprentissage (Morin, Brière et Roux, 2006). Jusqu'à l'adoption de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi 90)* en 1995, la formation de la main-d'œuvre au Québec restera caractérisée par des pratiques fragmentées et décloisonnées. Avec la *Loi 90*, le Gouvernement du Québec a créé un environnement législatif contraignant les employeurs à investir dans le développement du capital humain et, du même coup, a tenté de modifier les comportements des acteurs sur le marché du travail (Charest, 1999). En 1997, une étape importante pour la formation professionnelle fut franchie lors de l'Entente Canada-Québec relative au marché du travail (par le transfert des services d'emploi et du Service national de placement vers les services au Québec) par laquelle le gouvernement du Québec devenait le principal chef d'orchestre, par la création d'Emploi-Québec. Depuis l'adoption de la *Loi 90*, plusieurs interventions et actions ont été menées en matière de développement de la main-d'œuvre au Québec notamment par la création de la Commission des partenaires du marché du travail permettant un prolongement dynamique et efficace en matière de gestion des compétences dans les milieux de travail. Toutefois, l'évaluation formative effectuée par le MESS en 2000, révélait que les employeurs décidaient seuls des activités de formation sans consulter les employés et encore moins les représentants syndicaux (CSN, 2001).

Le cas de l'Ontario

Le système de formation professionnelle continue ontarien actuel est basé sur la *Loi de 1998 sur l'apprentissage et la reconnaissance professionnelle*. Cette Loi vise essentiellement à mieux encadrer les employeurs et les nouveaux métiers, ainsi qu'à encourager une plus grande participation de l'industrie. C'est le MFCUO qui a la responsabilité de l'application de cette Loi (MFCUO, 2004). Ce ministère a mis en place différentes mesures pour soutenir le développement des compétences au sein des entreprises ontariennes telles que : soutien de programmes d'apprentissage pour la formation de travailleurs qualifiés dans les domaines cibles de l'économie ainsi qu'au niveau sectoriel (création de fonds de promotion des initiatives sectorielles) et la mise en place de mesures fiscales telles que le crédit d'impôt pour la formation en apprentissage et le Fonds d'innovation (Dolbec et al., 2005 : 120-121). Mentionnons que la formation de la main-d'œuvre, en Ontario, a fait l'objet d'innovations au niveau institutionnel notamment : par le développement de **partenariats** et par l'établissement d'initiatives répondant aux besoins de la société telles que : Connexion Emploi (dont une nouvelle mise de fonds de 10 millions en 2006-2007 pour développer les services d'emploi et de formation)⁹ et Ontario Works¹⁰ (qui accorde une aide au revenu et une aide à l'emploi aux personnes qui ont des difficultés financières provisoires).

Le gouvernement ontarien a signé, en 2005, deux ententes avec le gouvernement fédéral ayant pour objectif « de créer des conditions nécessaires au développement de la main-d'œuvre hautement qualifiée dont la province a besoin pour assurer sa prospérité économique et sociale » (CPRN, 2007).

⁹Pour de plus amples informations concernant le service Connexion Emploi : <http://ogov.newswire.ca/ontario/GPOF/2006/05/18/c9796.html?lmatch=&lang=f.html>.

¹⁰Pour de plus amples informations concernant le programme Ontario Works : <http://www.mcsc.gov.on.ca/mcsc/french/pillars/social/programs/ow>.

Cet objectif a été réitéré par les principaux orateurs du Symposium « Developing Skills through Partnership¹¹ », du 5 juillet 2007, en rappelant l'importance pour le bien-être économique et social de l'Ontario d'une main-d'œuvre fortement qualifiée et l'urgence de favoriser les partenariats qui permettront à l'Ontario de répondre aux besoins de l'économie du 21e siècle.

Le cas de l'Alberta

En ce qui concerne l'Alberta, un programme d'apprentissage (*Registered Apprenticeship Program – RAP*) existe depuis 60 ans, et demeure aujourd'hui sous la responsabilité du ministère de l'Éducation. La gestion du RAP est tripartite (employés - employeurs - fonctionnaires du ministère de l'Éducation). Avant l'existence de ce programme, l'Alberta comptait sur la main-d'œuvre venue de l'extérieur de la province pour combler ses besoins de compétences. C'est l'*Apprenticeship & Training Act* (promulgué en 1992) qui a donné au système de formation sa structure actuelle (Dolbec et al., 2005 : 98). Cette Loi a été révisée en 2000 et en 2004.

Ajoutons qu'en 1997, dans un document de stratégie intergouvernementale intitulé *People and Prosperity*¹², le gouvernement de l'Alberta a reconnu l'importance du développement des ressources humaines pour la prospérité économique de la province.

La formation de la main-d'œuvre a connu un nouveau souffle en 2003, par l'adoption d'une stratégie pour le développement du capital humain *Skills Investment Strategy*¹³ poursuivant trois idées clés : investir dans les individus, investir dans les compétences et investir dans les milieux de travail. Comme le mentionne cette stratégie, pour réussir, il faut s'assurer un partenariat de qualité entre les différents intervenants sur le marché du travail (Alberta - Human Resource and Employment, 2003). À la suite d'une évaluation de ce programme, l'équipe « Établir le contact »¹⁴ de l'Alberta a recentré les objectifs de cette stratégie sur l'acquisition de compétences professionnelles et sur la détermination d'une période de temps à consacrer pour la compléter.

Le cas de la Colombie-Britannique

C'est en 1997 que le Gouvernement de la Colombie-Britannique a créé l'*Industry Training & Apprenticeship Commission* (aboli en 2004 et remplacé par l'*Industry Training Authority - ITA*) pour encadrer le système de formation professionnelle de la province. Ainsi, l'ITA surveille la formation offerte par l'industrie afin d'assurer une main-d'œuvre de qualité. Il y a plus de 31 000 apprentis actuellement inscrits à l'ITA. Sur le site¹⁵ du Ministère du Développement économique de la Colombie-Britannique, il est mentionné que « l'ingrédient fondamental pour la prospérité de la province réside dans la qualité et les compétences de sa main-d'œuvre » (notre traduction). Ce ministère tient également à jour une liste des besoins en compétences (ou emplois futurs à combler),

¹¹ Les participants ont été invités à s'engager dans un dialogue sur une vision (quinquennale) à plus long terme pour une nouvelle formation centrée sur le client et le système d'emploi, ainsi qu'à identifier les étapes à suivre pour de meilleurs partenariats et coopérations en matière de formation de la main-d'œuvre.

¹² Voir : <http://www.education.gov.ab.ca/peopleprosperity/intro.pdf>

¹³ Pour la *Skills Investment Strategy* de l'Alberta :

<http://employment.alberta.ca/cps/rde/xchg/hre/hs.xsl/3161.html>

¹⁴ Voir : http://www.crccanada.org/crc/files/Communication_Bulletin_No.1_Juin_2003_f681_1.doc

¹⁵ Site Web consulté le 5 avril 2007.

ce qui permet de fournir des indicateurs intéressants au niveau des profils de compétences à combler¹⁶. Mentionnons toutefois, que l'ITA s'intéresse uniquement à la formation professionnelle qui permet d'accéder à un métier (ITA, 2005). Bien qu'on ne discute pas ici de formation professionnelle continue, il est possible d'identifier à partir de là le niveau de l'évaluation des compétences pour les acteurs impliqués.

B) Rôles, intérêts et actions des acteurs en présence

En ce qui a trait au développement du capital humain, l'État, les employeurs, les syndicats et les travailleurs semblent tous être engagés à différents niveaux quant à l'investissement en formation professionnelle. Bien que ces acteurs aient été divisés quant aux options envisagées en matière de développement de la main-d'œuvre, ils ont retenu une approche incitative et volontaire. Comme nous l'avons vu précédemment, **la tendance actuelle au sein des différentes provinces et, comme nous le verrons également pour la France, les États-Unis et le Royaume-Uni, est au dialogue social entre les partenaires.**

Comme le soulignent Morin, Brière et Roux (2006 : 788), « au-delà de la dimension juridique du droit à la formation, il est nécessaire que la formation soit un processus de mieux en mieux intégré à l'activité professionnelle, et ce, dans l'intérêt du salarié, de l'entreprise et de la société ».

Résumons maintenant les interventions des acteurs, tant au Canada que dans certaines provinces, quant à leurs investissements en matière de formation de la main-d'œuvre.

L'État

a) Favoriser la collaboration et le partenariat

Au Canada, la question des rôles et des responsabilités respectifs du Gouvernement fédéral et des provinces a toujours précédé les interventions en matière de formation de la main-d'œuvre. Les provinces défendent le principe que la formation est une responsabilité provinciale exclusive et que le Gouvernement fédéral doit respecter sa décision de 1995 de s'être retiré de la prestation directe de formation.

Pour améliorer la performance du Canada en apprentissage en milieu de travail, il faut développer une culture chez les employeurs et les autres intervenants en formation, en tenant compte des besoins particuliers des petites et moyennes entreprises. Ainsi, bien que la formation soit une responsabilité provinciale exclusive, le Gouvernement canadien a tout de même un rôle de leader pour faciliter la collaboration des acteurs impliqués dans la formation. Goldenberg (2006) mentionne que le Gouvernement canadien devrait également conserver un rôle de contrôle afin de mettre en place des normes nationales et des systèmes de reconnaissance des compétences. Un exemple d'innovation de la part du gouvernement fédéral a été l'instauration en 2005, de la *Stratégie des compétences en milieu de travail* qui comprenait trois domaines prioritaires d'intervention : l'investissement dans les compétences en milieu de travail; la reconnaissance et

¹⁶ Pour consultez le site du Ministère du Développement économique de la Colombie-Britannique : <http://www.ecdev.gov.bc.ca/ProgramsAndServices/SkillsDevelopment/>

l'utilisation des compétences ainsi que les partenariats et les réseaux (Goldenberg, 2006). Plusieurs programmes¹⁷ ont été créés pour appuyer cette stratégie, notamment : 1) le programme Compétences en milieu de travail - favorisant la collaboration des partenaires de l'industrie pour promouvoir le développement des compétences et assurer le bon fonctionnement du marché au niveau national, régional et local; 2) le Programme des conseils sectoriels – visant à valoriser les partenariats avec l'industrie et le système d'apprentissage; 3) les Initiatives en matière d'apprentissage et de mobilité de la main-d'œuvre – cherchant à trouver des solutions pour assurer une offre adéquate de travailleurs spécialisés et 4) l'Initiative sur les compétences essentielles et l'alphabétisation en milieu de travail – aidant les travailleurs canadiens à acquérir les compétences dont ils ont besoin dans leur vie professionnelle et personnelle (RHDCC, 2004-2005).

Dans le cadre de sa *Stratégie des compétences en milieu de travail*, le Gouvernement du Canada s'est également doté d'un portail d'information et de ressources (site d'Industrie Canada) où les employeurs peuvent trouver des renseignements concernant la formation professionnelle continue. Concernant l'évaluation du rendement de ses différentes stratégies, le Gouvernement fédéral, présente, dans son Rapport ministériel sur le rendement – budget des dépenses 2004-2005 -, certains indicateurs stratégiques permettant de chiffrer « l'efficacité » notamment de la *Stratégie des compétences en milieu de travail*. Ainsi, le coût unitaire de main-d'œuvre, la productivité au travail, le taux de participation aux activités de formation en entreprise, la part du marché du travail représenté par des conseils sectoriels nationaux ainsi que les dépenses brutes sont quelques-uns des indicateurs permettant d'évaluer le rendement de cette stratégie.

b) Quelques spécificités provinciales

Au Québec, l'objectif premier de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* (Loi sur les compétences adoptée en 2007) est l'amélioration de la qualification de la main-d'œuvre. Pour répondre à cet objectif, les moyens utilisés sont, avant tout, quantitatifs puisque le législateur vise à accroître l'investissement en matière de formation de la part des employeurs, et ce, par l'obligation d'investir au moins 1 % de la masse salariale dans la formation de la main-d'œuvre. C'est par le caractère « de partenariat » de la *Loi sur les compétences de la main-d'œuvre*, que le législateur a confié à la CPMT la responsabilité de la réglementation de la Loi, l'affectation des ressources du FNFMO¹⁸ (permettant ainsi de financer des projets liés à la formation) et l'établissement des programmes de subventions qui y sont reliés.

Dans le rapport de 2005, sur l'Enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi du 1 %, les principaux constats concernant les perceptions qu'ont les employeurs des avantages et des désavantages de la Loi sur les compétences révèlent que dans « les 70 % des employeurs assujettis – 38 % voient des avantages inhérents à son existence même, 21 % des avantages pour la main-d'œuvre et 14 % des avantages pour l'entreprise ou pour le secteur d'activité économique » (MESSF, 2005 : xix).

Ainsi, au niveau de l'évaluation du rendement de la Loi 90, des études demeurent appropriées, puisque « le lien entre l'investissement des employeurs en formation et l'objectif de la Loi, qui est

¹⁷ Pour une description détaillée de tous les programmes, consultez le rapport ministériel sur le rendement, voir la bibliographie sous RHDCC, 2004-2005.

¹⁸ FDRCMO a remplacé le FNFMO dans la nouvelle loi.

d'améliorer la qualification des travailleurs » ne semble pas plus facile à établir à partir des données de 2002 qu'en 1998 (MESSF, 2005 : xxi).

Malgré ces limites, la Loi constitue un important levier pour l'amélioration des qualifications de la main-d'œuvre au Québec : 1) elle a fait augmenter les investissements des employeurs en matière de formation continue au sein de leurs organisations; 2) elle a fait progresser l'action concertée des partenaires notamment au niveau sectoriel; 3) elle a aussi permis l'émergence d'un cadre « général » de développement et de reconnaissance des compétences (CSN et al., 2006).

Mentionnons également qu'il existe des initiatives récentes de la part des gouvernements de l'Ontario et de l'Alberta.

En Ontario, l'État a un rôle à jouer afin de faciliter la collaboration entre les différents acteurs impliqués dans la formation en emploi. Saunders (2007) mentionne que l'Ontario a besoin d'une stratégie à long terme dans l'apprentissage des adultes et dans la promotion de partenariats. C'est aussi ce qu'ont rappelé les orateurs lors du *Symposium Developing Skills through partnership*. Le gouvernement ontarien a également un rôle central au niveau de la certification des compétences.

Le gouvernement de l'Alberta, quant à lui, avant 2006, ne semblait pas avoir de mécanismes institutionnels en matière de formation continue pour l'ensemble de ses travailleurs. Ce n'est toutefois qu'à compter de cette date que le gouvernement de l'Alberta a adopté une stratégie d'une durée de dix ans visant à soutenir le développement d'une population active hautement spécialisée dans la province. Cette stratégie propose quatre volets importants : « 1) attirer les immigrants et des travailleurs qualifiés; 2) développer une main-d'œuvre et des milieux de travail hautement performants; 3) conserver les travailleurs en rendant attrayants les milieux de travail et la vie communautaire et 4) améliorer l'accès à l'éducation et à l'information sur les carrières et le marché du travail » (Goldenberg, 2006 : 29). Mentionnons aussi que c'est *l'Alberta Apprenticeship and Industry Board* (instance du Ministère de l'Éducation) qui a la responsabilité de la formation pour certains métiers et occupations (Dolbec et al., 2005 : 106).

Pour la Colombie-Britannique, une des responsabilités de l'ITA est d'assurer la gouvernance du système de formation en entreprise en favorisant « des opportunités de carrière pour les apprenants et une main-d'œuvre qualifiée disponible pour répondre aux besoins des employeurs et du marché du travail » (Dolbec et al., 2005 : 109). Mentionnons également que la notion de « programme de formation » pour l'ITA exclut les méthodes spécifiques qui permettent à l'individu d'acquérir des compétences telles que la formation en classe et l'expérience de travail (Dolbec et al., 2005 : 109). L'évaluation du rendement semble présente dans les programmes approuvés par l'ITA, puisque l'évaluation des acquis et le processus de formation mettent l'emphase sur des résultats mesurables.

Les employeurs

Au Canada, un nouveau rapport du Conseil canadien sur l'apprentissage mentionne que les employeurs investissent l'équivalent de 1,55 % de leur masse salariale dans la formation, comparativement à 2,34 % aux États-Unis (Bailey, 2007). Toutefois, il semble qu'un grand nombre d'employeurs canadiens, peu importe le secteur industriel, doivent assumer des coûts élevés et se heurtent à d'importants obstacles techniques lorsqu'ils cherchent à définir l'impact de la formation sur la performance de leur entreprise (Goldenberg, 2006).

Ainsi, à cause des difficultés liées à la mesure et à l'analyse, les estimations des rendements que les employeurs canadiens retirent de leurs investissements en formation sont donc limitées. Comme le précisent Betcherman *et al.*, (1998) les données disponibles laissent croire à des retombées positives sur la productivité des organisations qui investissent en formation.

a) Quelques spécificités provinciales

Au Québec, l'employeur est le seul acteur pouvant initier des projets de formation visant des salariés. Depuis 2004, tous les employeurs ayant une masse salariale de 1 million de dollars ou plus doivent investir au moins 1 % de leur masse salariale dans la formation de leurs travailleurs. Les entreprises qui ne le font pas, doivent verser un montant dans une caisse collective (FDRCMO) permettant de financer des projets liés à la formation (Goldenberg, 2006; CPMT, 2005). Les employeurs ont l'obligation de déclarer leurs dépenses annuellement en matière de formation, permettant ainsi à Emploi-Québec de tracer un portrait évolutif de l'investissement des employeurs en matière de formation de la main-d'œuvre. Les employeurs assujettis à la Loi sur les compétences peuvent choisir parmi différents moyens pour s'acquitter de leur obligation. Ils peuvent remettre tout ou partie de l'équivalent du 1 % à un organisme collecteur¹⁹ reconnu par Emploi-Québec pour la création d'un plan de formation. Ils peuvent aussi choisir parmi les moyens suivants : accueil de stagiaires, formation offerte par un ordre professionnel, formation offerte par un établissement d'enseignement, formation qualifiante, entente patronale-syndicale, entraînement à la tâche, activités dispensées lors de colloques, ou encore des formations organisées par une association. Selon le MESSF, dans son rapport de 2005 concernant les employeurs assujettis à la Loi sur les compétences, on rapporte que 51 % des employeurs, parmi les 13 % qui n'avaient pas atteint le seuil obligatoire en 2002, se questionnaient sur la pertinence de l'offre de formation en entreprise puisqu'ils perçoivent un faible rapport coûts/bénéfices (p. 121-122).

En termes d'évaluation du rendement, tout organisme collecteur qui a offert une formation à un employeur, doit remettre à Emploi-Québec un rapport comprenant une évaluation des résultats eu égard aux objectifs visés et à l'investissement de l'employeur (art. 21, Règlement sur les organismes collecteurs).

Toujours dans le rapport de la 2^e enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi du 1 %, on note que l'évaluation des activités de formation semble être une pratique qui a diminué (MESSF, 2005). En 1998, la proportion d'employeurs qui évaluaient certaines des activités de formation était de 38 % comparativement à 33 % en 2002. En 2002, comme en 1998, parmi les employeurs qui évaluent, en tout ou partie, les activités de formation, on retrouve une plus forte proportion du secteur public (62 %) comparativement au privé (48 %). Toujours dans le même rapport (MESSF, 2005 : 133), parmi 46 % des employeurs assujettis qui évaluent la formation, seulement 11 % à 13 % de ces employeurs procèdent à l'évaluation de l'une ou l'autre des trois premières étapes du modèle de Kirkpatrick (niveau 1 - mesure des apprentissages, niveau 2 - mesure du transfert et niveau 3 - apprentissage en situation de travail).

¹⁹ Est reconnu comme un **organisme collecteur, selon l'Article 1 du Règlement sur les organismes collecteurs** : « Une association sectorielle ou régionale, un comité paritaire, un organisme communautaire, une fédération de coopératives ou tout autre organisme qui désire être reconnu comme organisme collecteur et recevoir les versements effectués par un employeur en vue de la mise en oeuvre d'un plan de formation [...] », voir :

http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/D_7_1/D7_1R3_1.HTM, consulté le 3 mai 2007.

Dans un autre ordre d'idée, nous pouvons noter d'autres mesures qui peuvent inciter les employeurs à investir en formation telles que les subventions, les crédits d'impôts ainsi que la mise sur pied de comités paritaires (Charest, 2006).

En ce qui concerne les **crédits d'impôts**, l'**Ontario** a commencé à accorder un crédit d'impôt pour encourager la formation en entreprise et la **Colombie-Britannique**, pour sa part, a mis en vigueur le programme *Training Tax Credit*, le 1^{er} janvier 2007, ce qui fournira des crédits d'impôts remboursables pour des employés et des employeurs engagés dans des programmes d'apprentissage administrés par l'ITA. Ce crédit d'impôt est complémentaire aux initiatives fédérales pour la formation, puisque les initiatives fédérales sont limitées au Sceau rouge²⁰.

De plus, lors du bilan quantitatif de la *Loi 90*, en 2005, certains partenaires sociaux ont proposé qu'une **norme de qualité** servant à s'assurer de la mise à jour du processus de développement des compétences en milieu de travail soit mise de l'avant pour inciter les employeurs à investir en formation (Manufacturiers et Exportateurs du Québec, 2006).

Des mesures coercitives peuvent aussi stimuler les investissements des employeurs qui n'en feraient pas suffisamment en matière de développement de la main-d'œuvre. C'est notamment ce que proposent Lin et Tremblay (2003) par le « *train-or-pay* ». Cette logique ne garantit pas l'équité et l'égalité d'accès à tous les travailleurs aux formations offertes en entreprise, ce qui en fait une solution moins intéressante à nos yeux.

En Ontario, c'est l'industrie (associations d'employeurs, de syndicats et de personnes de métiers) qui est le point central de la formation professionnelle. C'est l'industrie qui établit les normes de qualifications pour les métiers (ces normes qui doivent être acceptées par le Gouvernement) et c'est l'industrie qui approuve les programmes d'apprentissage développés par les écoles techniques et les collèges. Nous soulevons toutefois une inquiétude face au contrôle de l'industrie sur la « production » des compétences : cela pourrait limiter, selon nous, le déplacement de la main-d'œuvre entre les secteurs et les autres sphères du marché du travail.

Le système de formation de la **Colombie-Britannique** a quelques similitudes avec celui de l'Ontario, notamment puisqu'il est étroitement lié aux besoins de l'industrie. Bien que l'industrie dirige le processus de formation des travailleurs, c'est l'ITA qui exerce un contrôle sur les programmes de formation en s'assurant de la mise à jour des compétences par l'industrie, et le maintien de la qualité des programmes, entre autres, de formation.

Les syndicats et partenaires sociaux

Selon Saunders (2007), les syndicats doivent prendre part plus activement à la problématique de la formation en entreprise, notamment en jouant un **rôle actif dans les négociations collectives** afin de promouvoir les investissements dans les activités de formation et en ciblant des groupes défavorisés par ce genre d'activités (accès à la formation). Comme présenté dans le rapport sur la 2^e Enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi sur les compétences au Québec (p. xxii), « *la présence d'un syndicat est associée positivement à des pratiques de formation structurantes chez*

²⁰ Depuis plus de 45 ans, le Programme des normes interprovinciales Sceau rouge (aussi appelé le programme du Sceau rouge) vise à favoriser la mobilité des travailleuses et des travailleurs qualifiés à travers le Canada. Pour de plus amples renseignements, consultez le site : http://www.sceau-rouge.ca/Site/index_f.htm

les employeurs et les employés, sans toutefois avoir un effet sur le taux de formation ». Dostie et Pelletier (2005) vont dans le même sens que les résultats de la 2^e Enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi, puisqu'ils notent que la présence d'un syndicat dans une organisation a une influence positive sur le nombre d'employés recevant de la formation formelle.

Au Québec, les grandes organisations syndicales semblent en accord avec l'idée de responsabilisation des travailleurs en matière de formation, notamment par la promotion d'initiatives individuelles comme les congés rémunérés de formation, comme c'est le cas pour la France. À ce sujet, les centrales syndicales ont proposé, à la suite du dépôt du 2^e rapport quinquennal en 2005, de mettre en place des dispositifs pour rendre compte des initiatives individuelles de formation au sein de la Loi du 1 % :

« Que l'on introduise dans la Loi des dispositions pour reconnaître et favoriser l'initiative individuelle des travailleuses et travailleurs en matière de développement de leurs compétences et que diverses mesures soient mises en œuvre, dont une obligation d'accommodement de la part des employeurs à l'endroit des salarié(e)s voulant faire une démarche de formation »²¹.

Les individus

Dans l'ensemble des entreprises assujetties à la Loi 90 au Québec en 2002, moins de la moitié des travailleurs avait reçu une formation parrainée par l'employeur. On peut noter également une diminution du taux de formation de 55 % à 46 % entre 1998 et 2002 (MESSF, 2005 : xv). Selon l'*Enquête sur l'éducation et la formation des adultes* de Statistique Canada, en 2003, « les taux de participation des gestionnaires et des professionnels aux activités de formation appuyées par l'employeur (35 %) étaient deux fois plus élevés que ceux des cols bleus (16 %) » (Gouvernement du Québec, 2005 : 45);

Ainsi, avec l'importance accrue des notions d'employabilité et de mobilité professionnelle, la définition même d'un parcours professionnel est modifiée, puisque les individus doivent accepter une partie de la responsabilité de s'occuper de leur propre apprentissage, avec ou sans l'aide de l'employeur et/ou de l'État, et ce sans distinctions provinciales (Goldenberg, 2006). De nombreuses études semblent conclure que les individus qui déboursent la totalité des coûts pour acquérir une formation générale augmentent considérablement leurs revenus par la suite. Ainsi, nous savons que les travailleurs plus qualifiés sont aussi les plus susceptibles de recevoir de la formation (Labrie et Montmarquette, 2005) puisque l'idée qui semble ressortir de la littérature, sur le plan des inégalités d'accès à la formation en entreprise, est que le financement d'une formation générale, du moment qu'elle s'adresse aux « meilleurs » (ou aux plus productifs), permet d'engendrer des gains de productivité (Fabre, 2000).

Ajoutons qu'en termes d'évaluation, une des difficultés concerne le taux de rendement, puisque l'apprentissage des adultes semble plus hétérogène que l'éducation ou la formation initiale.

²¹ Pour de plus amples informations : <http://www.csn.qc.ca/Memoires/comm-dev-form-02-2006.html>

Nouveaux arrangements d'acteurs

Au Canada, depuis les 15 dernières années, les partenariats sectoriels sont la plus importante innovation en matière de formation professionnelle continue.

Les comités sectoriels²² constituent un exemple concret et unique de partenariat et de décentralisation en matière de développement de rapports de collaboration pour ce qui est de la formation de la main-d'œuvre au Québec (Charest, 1999). L'objectif de ces comités concerne le développement de réponses de formation adaptées à la réalité des entreprises et des travailleurs. De plus, l'action concertée des partenaires tant au Canada (Conseil canadien de l'apprentissage) qu'au Québec (Commission des partenaires du marché du travail, organisations communautaires et mutuelles de formation) semble clairement se renforcer aux niveaux national, sectoriel et régional. Toutefois, sur le plan local, il semble que la question de la formation demeure un droit de gérance par l'employeur, et ce, même lorsque des comités conjoints de formation sont en place.

Au Québec, comme ailleurs dans le monde, on mise sur la concertation des partenaires du marché du travail pour accroître l'efficacité des services publics d'emploi et de la formation continue de la main-d'œuvre. La **CPMT**, créée en juin 1997 par la *Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et instituant la Commission des partenaires du marché du travail*, est l'instance nationale où les principaux décideurs du monde du travail mettent en commun leur expertise et leurs idées.

Comme nous l'avons vu, **les partenariats sont aussi présents en Alberta**, notamment dans la gestion du RAP qui est tripartite (employés, employeurs et État), **en Colombie-Britannique** où l'industrie, les apprenants et les syndicats sont également partenaires dans le processus de formation (de l'identification des besoins à l'évaluation des acquis).

L'Ontario, pour sa part, semble avoir des leçons à tirer de ces provinces (notamment le Québec) en matière de partenariat (voir à ce sujet la note 7). Ajoutons que les gouvernements ne devraient pas jouer un rôle important à l'intérieur de ces comités ou autres groupes intermédiaires, bien qu'ils aient à maintenir un environnement propice à la croissance économique et au développement du marché du travail.

22 « La CPMT soutient 30 comités sectoriels de main-d'œuvre composés de représentants d'associations patronales, d'entreprises, de syndicats et d'associations de travailleurs provenant de chacun des secteurs d'activité économique visés » (Emploi-Québec). Pour plus d'informations : http://emploi.quebec.net/francais/organisation/intervention_sectorielle/comsectoriels.htm , consulté le 20 mars 2007.

3.2 La France

3.2.1 Quelques statistiques

En consultant les publications relatives à l'*Enquête Formation 2000*, sur le site de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), nous pouvons retenir que le taux d'accès à la formation par catégories professionnelles en France, en 1999, démontre aussi un problème d'inégalités (comme c'est le cas au Canada), puisque 55 % des cadres ont accès aux formations offertes par l'employeur comparativement à 32 % pour les employés. Au plan des perceptions quant à l'inégalité d'accès, 60 % des répondants pensent que, « tous les salariés se forment dans leur entreprise » comparativement à 7 % qui croient que « seulement les plus qualifiés » se forment²³. Le taux d'accès aux formations en entreprise demeure, comme au Canada, plus élevé pour les plus scolarisés (51 % - individus avec diplôme supérieur et 47 % - pour individus avec Bac +2) contrairement à 14 % pour les individus sans aucun diplôme ou avec un certificat d'études professionnelles.

La France se distingue du portrait européen en matière de formation continue notamment par la forte implication des entreprises dans ce champ d'activité et l'existence d'une obligation de financement. Les données de 1999 issues de l'enquête CVTS-2 montrent que la France se situe juste après les pays nordiques (Danemark, Finlande et Suède) en termes d'accès des salariés aux stages (46 %) ²⁴ et d'espérance de formation (17 heures) ²⁵. Sur d'autres aspects, comme l'évaluation des besoins futurs en matière de compétences, 25 % de l'ensemble des entreprises françaises pratiquant une gestion prévisionnelle des emplois déclarent évaluer les besoins futurs en compétences (Descamps, R. 2004). Quant à la durée moyenne des formations dispensées, on note que la durée tend à diminuer, passant de près de 90 heures en 2000, à 72 heures en 2004 ²⁶. En 2005, les entreprises françaises ont été les plus actives en matière de formation continue : 74 % d'entre elles déclaraient dans le cadre du CVTS-3 (données de 2005), avoir formé au moins un salarié. Enfin, selon une publication du CEREQ, en 2008, la France est un des pays où les dépenses en formation continue (en pourcentage de la masse salariale) sont les plus élevées parmi les pays européens (CEREQ, 2008).

Une étude réalisée par Monso et Thévenot du Centre de Recherche en Économie et Statistique (CREST), et publiée en décembre 2008, précise que la formation continue est évaluée à l'aune du « rendement ». « Plus précisément, les salaires deviennent alors le critère privilégié pour évaluer l'effet de la formation du point de vue individuel, au détriment par exemple d'un résultat exprimé en termes de promotion socioprofessionnelle » (p. 19) ²⁷.

²³ Pour de plus amples renseignements : <http://www.cereq.fr/pdf/b209.pdf>, consulté le 13 septembre 2007.

²⁴ Proportion des salariés ayant suivi au moins un stage en 1999.

²⁵ Nombre moyen d'heures de stages ou de cours qu'un salarié peut espérer suivre au cours d'une année.

²⁶ Pour de plus amples renseignements : <http://www.travail.gouv.fr/IMG/pdf/2007.04-15.2.pdf>

²⁷ Pour consulter le document de travail de Monso et Thévenot (2008) : http://www.centre-inffo.fr/le-quotidien-de-la-formation/IMG/pdf/Des_milieux_sociaux_au_marche_du_travail.pdf

3.2.2 Le système de formation professionnelle continue

Bref rappel historique et présentation des différents acteurs.

A) Évolution et historique

Au cours des dernières décennies, le marché du travail, en France, n'a pas échappé aux bouleversements : changements dans la structure et le contenu des emplois, intégration de plus en plus importante des nouvelles technologies nécessitant une réorganisation des milieux de travail ainsi que de la prestation du travail. En conséquence, les exigences face au niveau de qualification et de compétences se sont elles aussi transformées. Les notions de polyvalence, d'efficacité, d'adaptation et de mobilité sont devenues des caractéristiques du marché du travail actuel, créant par le fait même de nouveaux besoins de formation dans les entreprises.

Les fondements du système de formation continue français actuel ont été posés par la Loi Delors du 16 juillet 1971 et comprennent les caractéristiques suivantes : le droit à la formation pour les salariés, le financement de la formation par les entreprises, le contrôle fiscal par l'État et la gestion par les partenaires sociaux (Willems, 1999). La Loi Delors définit trois objectifs principaux : 1) permettre l'adaptation des travailleurs aux changements du marché du travail et des conditions de travail; 2) favoriser l'accès aux divers niveaux de culture et de formation professionnelle et 3) contribuer au développement des pôles culturels, économiques et sociaux (Laflamme, 1999).

Dubar (2004) ajoute que cette Loi assortit le droit individuel à la formation d'une « obligation nationale » pour tous les acteurs institutionnels de recourir à la formation des salariés, sur la base d'une concertation entre les partenaires sociaux.

Du début des années 1980 à 2008, de nombreuses interventions ont été réalisées par l'État afin que la formation continue au sein des entreprises françaises soit considérée comme un investissement stratégique des firmes, dans le cadre d'un dialogue social. Voici une brève chronologie des mesures mises en place par l'État.

En 1984, le Fonds National pour l'Emploi établit différents outils pour soutenir la perception de la formation continue en tant qu'investissement tels que : les conventions de prévention du Fonds National pour l'Emploi qui financent des stages pour la formation et l'acquisition des qualifications, ainsi que la mise en place du bilan de compétences²⁸.

En 1989, l'État souhaite récompenser l'effort des entreprises en matière de formation continue. Ainsi, les entreprises qui réalisent des dépenses supérieures au montant légal exigé peuvent reporter sur les trois années suivantes leurs dépenses et obtenir une réduction d'imposition de 25 à 35 %. En 1991, ce crédit d'impôt est majoré jusqu'à 40 % lorsque les dépenses en formation continue sont réalisées pour les salariés peu ou pas qualifiés, et/ou âgés de 45 ans et plus.

²⁸ Tout salarié peut bénéficier d'un congé pour réaliser un bilan de compétences. Il doit toutefois justifier de cinq années de travail (consécutives ou non), dont au moins une dans l'entreprise.

La Loi sur la validation des acquis professionnels, adoptée en 1992, et désormais qualifiée de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), permet à un individu d'obtenir une certification sur la base de son expérience professionnelle. Lorsque la VAE se fait dans le cadre de l'entreprise, elle est financée par le plan de formation.

En 2003, l'Accord National Interprofessionnel (ANI) introduit des modifications quant à la notion d'initiative (introduction du droit individuel de formation en liaison avec l'entreprise), quant aux conditions du dialogue social (rôle plus important dévolu aux instances représentatives) et quant à la place des salariés eux-mêmes comme « acteurs de leur formation et de leur évolution professionnelle » (Dubar, 2004). Le préambule de cet accord stipule que « pour réduire les inégalités d'accès et favoriser l'appétence à la formation du plus grand nombre, les parties signataires décident que les jeunes, les seniors, les femmes et les salariées des TPE-PME constituent des publics prioritaires pour lesquels les objectifs d'accès à la formation seront définis lors des négociations de branche » (Bentabet et Théry 2005). L'ANI de 2003, ainsi que les accords de branche, se situent dans un processus de désengagement de l'État. Selon Méhaut (2006 : 3), le postulat principal de ce désengagement est que les partenaires sociaux semblent les mieux outillés et « à même de construire le cadre et de conduire des politiques de formation professionnelle continue pour les salariés ».

À la suite de cet accord, est promulguée la Loi du 4 mai 2004, relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social (Bentabet et Théry, 2005). Son apport le plus significatif (De Géry, 2005) est l'ajout au devoir de l'entreprise d'un droit propre à l'individu, et attaché au contrat de travail. Ainsi depuis 2004, chaque salarié a droit à 25 heures de formation par année. Ce droit a été introduit afin de corriger les inégalités d'accès à la formation²⁹. Un autre apport concerne la création du Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie - composé de représentants de l'État, de parlementaires, de conseillers régionaux et de personnes qualifiées - ayant une mission de veille sur la qualité, les résultats et le financement de la formation. Il a pour but de favoriser la concertation, d'évaluer la politique publique et de donner son avis sur la législation en vigueur.

Récemment, des modifications ont été apportées au Code du travail et mises en vigueur le 1er mars 2008, concernant, en particulier l'introduction du congé de formation en lien avec le plan de formation de l'entreprise.

Enfin, nous ne pouvons passer sous silence, l'importance grandissante de l'Union Européenne. Depuis le traité de Maastricht en 1992, les institutions de l'Union Européenne ont pris en charge la question de la formation à travers la mise en place d'instruments d'intervention : le Fonds social européen, des organismes d'étude et de recherche tels le CEDEFOP et Eurostat. Nous pouvons aussi noter l'existence de la stratégie de Lisbonne (mars 2000), « Vers une Europe de l'innovation et de la connaissance », qui renforce l'importance de l'Union Européenne dans les mécanismes de coordination des différents systèmes nationaux. Le site de la Commission européenne présente la stratégie de Lisbonne qui vise à faire de l'Union Européenne l'économie la plus compétitive au monde et à parvenir au plein emploi d'ici 2010³⁰. Cette stratégie repose sur trois piliers : économique, social et environnemental. Le pilier social souligne l'importance de l'investissement

²⁹ CEREQ (2004). « La formation dans les entreprises, entre réflexe et stratégie. », *Bref* n°207

³⁰ http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_fr.htm

dans les ressources humaines par l'éducation et la formation, pour passer à une économie de la connaissance.

Sur le plan de la formation, initiale et continue, la déclaration de Copenhague en 2002 par le Conseil de l'Union Européenne³¹ promeut une plus grande coopération en matière de formation. Cette déclaration met l'accent sur la mobilité européenne, notamment à travers la définition de standards communs en formation et de reconnaissance des acquis de l'expérience.

B) Rôles, intérêts et actions des acteurs en présence

Le livre IX du Droit du travail français, intitulé « De la formation professionnelle continue dans le cadre de la formation professionnelle tout au long de la vie » précise le rôle des acteurs.

L'État (les pouvoirs publics)

Les pouvoirs publics ont un rôle stratégique de leader pour la promotion du dialogue entre les partenaires, d'élaboration des normes et de défenseur de la cohésion sociale (Tallard 2007). Au niveau national, l'État a un double rôle, celui de contribution financière aux activités de formation par le biais de conventions et celui de contrôle. Le *Ministère de l'emploi et de la solidarité* est le responsable de la formation continue. L'enjeu de l'État est également de soutenir et d'accompagner les partenaires sociaux dans leur construction d'un droit individuel à la formation garanti collectivement.

Au niveau européen, des initiatives ont été mises en place afin de promouvoir la formation tout au long de la vie. En témoigne le programme de travail « Éducation et formation 2010 »³² dont les points clés sont : « accroître la qualité des systèmes d'éducation et de formation » ; « faciliter l'accès de tous à l'éducation et à la formation » ; « ouvrir l'éducation et la formation sur le monde ». Des financements européens sont également disponibles pour la formation. Ainsi le Fonds social européen (FSE) a été créé en 1957³³ pour financer des actions en faveur de l'emploi dans les pays membres de l'Union Européenne. Ces financements peuvent être accordés notamment aux sociétés, aux entreprises individuelles, aux associations et aux organismes consultatifs. L'intervention du FSE pour la période 2000-2007 s'est élevée à plus de 7 milliards d'euros (Santelmann, 2006). Les priorités du FSE pour 2007-2013 sont d'accroître « l'investissement dans le capital humain, grâce à des réformes des systèmes d'éducation et de formation, une participation accrue à l'éducation et à la formation tout au long de la vie et au développement du potentiel humain dans le domaine de la recherche et de l'innovation »³⁴.

³¹ http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf

³² <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11086.htm>

³³ http://www.travail.gouv.fr/FSE/b_connaitre/b1_le_fse.html

³⁴ <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/lvb/g24232.htm>

Les employeurs

a) L'obligation de dépenses

Le système de formation professionnelle continue français rend l'employeur responsable de la formation de ses employés. **L'essentiel de la charge financière privée repose sur l'employeur.** Bien que la formation continue ait été définie comme une « garantie sociale », son financement s'effectue grâce à une **obligation de dépense** à la charge des employeurs. C'est la Loi de 1971 qui a fixé l'obligation pour les entreprises de consacrer un pourcentage de leur masse salariale à la formation. Ce mode de financement n'est donc pas sans conséquences, comme nous l'avons vu précédemment dans le cas du Québec. **Il qualifie davantage la formation comme une obligation à la charge des employeurs, tandis qu'il devrait être considéré comme un moyen de se prémunir collectivement contre le risque de l'obsolescence des qualifications de la main-d'œuvre.** L'Article L950-1 précise la participation attendue des employeurs : depuis l'adoption de la Loi de 1971, les employeurs de 10 salariés et plus sont soumis à une obligation de financement des activités de formation. Les employeurs auront une obligation de consacrer un minimum de 0,8 % de leur masse salariale annuellement à la formation de leurs travailleurs en 1971, Ce taux atteindra jusqu'à 2,0 % en 1976 (Laflamme, 1999). Toutefois, cette croissance sera plafonnée à 1,1 % jusqu'à la fin de 2003. Depuis le 1^{er} janvier 2004, les employeurs doivent consacrer au minimum 1,60 % de leur masse salariale au financement d'activités de formation reconnues par les pouvoirs publics.

Les employeurs qui ont moins de 10 salariés doivent, quant à eux, consacrer un minimum de 0,55 % de leur masse salariale depuis le 1^{er} janvier 2005³⁵ (par rapport à 0,40 % en 2004) au financement d'activités de formation. Ce montant doit être versé à un OPCA, désigné par l'accord de branche dont il relève (voir plus loin la partie « Nouveaux arrangements d'acteurs » pour des explications relatives aux OPCA et accords de branche).

Une solution envisagée par les employeurs est le co-investissement en formation, ou le partage du risque afin de se prémunir contre le non retour de leurs investissements.

Tout comme au Québec, les employeurs doivent produire annuellement une déclaration de leurs dépenses en formation, appelée déclaration 24-83 en France, et peuvent recourir à différentes solutions pour remplir leurs obligations de dépenses telles que : organiser un plan interne de formation, conclure des conventions avec des organismes de formation, ou cotiser à un OPCA.

b) Une négociation d'entreprise limitée en matière de formation continue

La négociation en matière de formation professionnelle n'a jamais été l'apanage de l'entreprise, puisque les syndicats et le patronat insistent sur l'autonomie des partenaires sociaux en matière de formation continue³⁶. La faiblesse de la négociation en entreprise relève de plusieurs facteurs. Premièrement, la négociation sur la formation, obligatoire dans chaque branche, reste facultative

³⁵ CEREQ (2006). « Les OPCA face aux petites entreprises, entre activités de gestion et développement de services », *Bref* n°227.

³⁶ Pour de plus amples informations : <http://www.formation-continue.fr/negociation-formation-syndicats-patronat.html>

dans l'entreprise. Deuxièmement, la politique de formation s'apparente à l'exercice d'un pouvoir discrétionnaire de la part de l'employeur. Malgré la faiblesse des ententes, la formation continue est intégrée aux pratiques des entreprises : « globalement la formation professionnelle est traitée comme un investissement de l'entreprise et les orientations prises sont intimement liées à la politique économique de celle-ci » (Cam et al., 1995 : 32). De ce point de vue, le système de formation professionnelle est un succès.

c) La question des très petites, petites et moyennes entreprises

Selon Agefos-PME³⁷, même les PME ont connu une augmentation de leur participation à la formation continue, par rapport aux perspectives 2006 : seules 29 % des TPE sont dotées d'un plan de formation, comparativement à 58 % des PME de plus de 10 salariés, 84 % des plus de 50 et 97 % des plus de 200.

On doit ainsi souligner la difficulté des PME et surtout des TPE, comme au Québec, à trouver et à prendre la place qui leur revient au sein de ce système. Bentabet et Théry (2005) soulignent que la Loi de 1971, sur laquelle est fondé le système de formation continue français actuel, ne répond aux besoins des PME et TPE car elle a été pensée en fonction des normes et du modèle de formation continue de la grande entreprise qui ne correspondent pas au contexte des PME et TPE.

Les partenaires sociaux (syndicats et représentants des salariés)

En France, le terme de «partenaires sociaux» désigne autant les représentants des salariés au comité d'entreprise (obligatoire en France), que les représentants syndicaux (Cam et al., 1995). L'Article L934-1 prévoit que le comité d'entreprise doit être consulté au sujet de la formation professionnelle. Les syndicats quant à eux ont un rôle important à jouer lors de la négociation des conventions de branches et des accords interprofessionnels grâce à l'obligation de négociation. Pour les organisations syndicales, l'appropriation du thème de la formation continue pourrait constituer une occasion à saisir pour trouver une nouvelle légitimité auprès des salariés, en les aidant à construire des parcours professionnels adaptés à leurs souhaits de développement personnel.

Dubar (2004) note que, même si, depuis les années 1960, la revendication des droits des salariés à la formation sur le temps de travail est devenue un thème syndical important, en France, les confédérations syndicales ne sont pas unies sur le thème de la formation. Ainsi la CGT voit dans la formation un moyen pour améliorer la condition salariale, la CFDT a une conception politique et culturelle de la formation, Force Ouvrière met l'accent sur la défense du congé individuel, la CFTC sur les développements du CIF et du bilan de compétences, la CGC sur le congé enseignement pour les cadres. Enfin, la FSU et l'UNSA militent pour un plus grand service public de l'éducation permanente.

³⁷ Pour de plus amples renseignements : <http://www.agefos-pme.com/>, consulté le 18 septembre 2007.

Les individus

a) Acteurs de leur propre formation

Comme nous l'avons vu précédemment, l'ANI de 2003 et la Loi de 2004 qui lui fait suite, accordent une place plus importante aux salariés comme « acteurs de leur formation et de leur évolution professionnelle ». À travers l'ANI de 2003, les salariés peuvent devenir des co-investisseurs de leurs démarches de formation, en termes de temps et de rémunération (Traisnel et Tricoche, 2004).

Toutefois, pour Dubar (2004), **les salariés occupent une place paradoxale dans la formation professionnelle** : ils demeurent en marge des décisions, alors qu'ils sont les premiers bénéficiaires de la formation.

Il peut donc en résulter un décalage entre l'offre de formation et leurs besoins. L'accès des salariés à la formation est assuré notamment par les mesures suivantes : 1) l'initiative de l'employeur dans le cadre du plan de formation; 2) l'initiative du salarié dans le cadre du congé de formation; 3) l'initiative du salarié avec l'accord de son employeur dans le cadre du droit individuel à la formation. Comme pour le Québec et le Canada, l'accès à la formation est facilité pour les plus scolarisés.

b) L'initiative du salarié et le congé individuel de formation³⁸

La création du congé individuel de formation (CIF) correspond au deuxième objectif de la Loi de 1971 : « favoriser [la] promotion sociale [des travailleurs] par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle ».

La formule du congé individuel répond au besoin en ouvrant la voie à une formation qualifiante reposant entièrement sur l'initiative du salarié.

Selon le *Code du travail*, modifié par ordonnance en mars 2007, les travailleurs salariés qui en font la demande auprès de leur employeur ont droit à un congé de formation, s'ils ont 24 mois d'ancienneté comme salariés dont 12 mois dans l'entreprise. L'employeur ne peut s'opposer au départ du salarié en CIF, dès lors que les conditions d'ancienneté requises pour pouvoir en bénéficier sont remplies. À la limite, l'employeur peut reporter la demande du salarié, s'il juge que son départ pourrait avoir des conséquences pour son organisation, notamment en terme de production. Pendant son congé de formation, le salarié est rémunéré par son employeur et ce dernier est remboursé soit par un OPCA, un accord national interprofessionnel, une convention de branche ou encore, un accord professionnel. À noter aussi, que les employés ont droit au bilan de compétences et à la VAE. Ainsi, en matière d'évaluation, tout salarié doit bénéficier d'un entretien professionnel (dans le cadre d'un bilan de compétences) tous les deux ans et d'un bilan de compétences après vingt ans d'activité. Ce bilan incite à la constitution par les salariés d'un

³⁸ Pour de plus amples informations quant aux initiatives individuelles de formation, consultez notamment la recension d'écrits de Maryse Larivière (2007) sur le site :

http://www.cpmg.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_Lariviere_maryse.pdf

passerport de formations indiquant les diplômes obtenus, les emplois tenus et les « connaissances, compétences, aptitudes mises en œuvre ». La VAE, quant à elle, permet l'obtention de diplômes sur la base des « acquis de l'expérience » en général et sans nécessairement suivre de formation. » (Dubar 2004).

Nouveaux arrangements d'acteurs

Dans le système français de formation continue les partenariats ont une grande importance. **C'est en effet par le biais de ces partenariats que les pouvoirs publics encouragent l'investissement en formation.** Les partenariats permettent aux acteurs sociaux de prendre part aux décisions de formation. Les employeurs ont recours aux partenariats pour remplir leurs obligations de dépenses. Enfin c'est grâce aux partenariats que les individus bénéficient d'une offre de formation et sont financés pour recevoir de la formation (Dubar 2004).

Un exemple propre au cas français concerne les OPCA. Les **OPCA ont été créés en 1994**, pour réunir les différents organismes collecteurs de fonds – par branches et territoires - qui s'étaient développés. Santelmann (2006) définit les OPCA comme « des structures sans but lucratif créées par voie d'accord collectif et dirigées par un conseil d'administration composé de représentants d'organisations de salariés et d'employeurs, agréées par le ministre en charge de la formation professionnelle ». On compte différents types d'OPCA soit : les OPCA de branches ou interbranches, les OPCA interprofessionnels, les OPCAREG régionaux et les FONGECIF, agréés uniquement pour la gestion des congés de formation³⁹.

Il y a à l'heure actuelle une quarantaine d'OPCA de **branches et inter-branches** et 24 OPCAREG (**OPCA interprofessionnels et régionaux**). En 2004, 58 % des dépenses de formation déductibles des entreprises ont transité par les OPCA. Les OPCA jouent un rôle particulièrement important dans les secteurs qui comptent beaucoup de petites et moyennes entreprises (PME et TPE). En effet, les partenariats avec des OPCA leur permettent de proposer des formations à leurs salariés. C'est ainsi que les OPCA ont développé une gamme de services destinés aux besoins des PME et TPE.

Les entreprises ont également la possibilité de conclure des **conventions avec des organismes de formation** afin de donner de la formation à leurs salariés au sein même de leur entreprise ou à l'extérieur du lieu de travail (Santelmann, 2006).

En ce qui concerne les **Accords de branches**, certaines entreprises françaises sont liées à des branches d'activités afin de favoriser l'offre de formation, la mise en commun des ressources en matière de formation continue et la disponibilité de la main-d'œuvre. Il y a actuellement 24 secteurs d'activités et 72 sous-secteurs.

Enfin, ajoutons que ces différents types de partenariats font l'objet d'un suivi par le **Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie** (Article L910-1). Ce conseil a comme mission « de favoriser, au plan national, **la concertation entre les acteurs pour la conception des politiques de formation professionnelle et le suivi de leur mise en œuvre** ». Cette institution combine également le **rôle d'évaluation** des politiques régionales d'apprentissage et de la formation professionnelle tout au long de la vie, et de **contrôleur financier**, puisqu'elle

³⁹ « Les OPCA face aux petites entreprises, entre activités de gestion et développement de services », *Bref* n°227, février 2006, CEREQ

exige des acteurs un rapport d'utilisation des ressources financières qui sont affectées à la formation professionnelle ainsi qu'à l'apprentissage. Ce conseil est composé de représentants de l'État de la région, des assemblées régionales, des organisations syndicales de salariés et d'employeurs, ainsi que des chambres régionales d'agriculture, de commerce, d'industrie et de métiers.

3.3 Les États-Unis

3.3.1 Quelques statistiques

Selon l'OCDE (2005), 45 % des travailleurs américains ont suivi une formation liée à l'emploi comparativement à moins de 30 % au Canada (Goldenberg, 2006, cité dans Bailey, 2007 : 9). Le taux de participation aux activités de formation continue liée à l'emploi, en dehors du cadre institutionnel⁴⁰ (ci-après FCE), fluctue d'un pays à l'autre, comme nous l'avons constaté pour le Canada, la France et le Royaume-Uni. L'espérance de FCE varie selon les caractéristiques individuelles, notamment l'âge, le sexe et le niveau de scolarité complétée. Les États-Unis, comparativement, aux autres pays membres de l'OCDE, montrent une augmentation de l'espérance de FCE entre les individus âgés de 35-44 ans et ceux âgés de 45-54 ans, passant de 123 heures pour le premier groupe, à 136 heures pour le second. De plus, l'espérance de FCE est plus élevée chez les hommes actifs sur le marché du travail que chez les femmes. L'écart est d'environ 75 heures de FCE. Par ailleurs, en 2003, pour les actifs occupés de 25 à 64 ans, on estimait que le nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, était de 438 heures aux États-Unis, ce qui est légèrement plus faible qu'au Canada, soit 479 heures.

Quant au niveau de scolarité complétée, en 2003, on estimait que la population active américaine de 25 à 64 ans, qui détenait un diplôme de deuxième cycle du secondaire et de post-secondaire non tertiaire, avait reçu 374 heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, comparativement à 746 heures pour celle qui détenait un diplôme de niveau tertiaire (OCDE, 2007).

Par ailleurs, il existe une longue tradition de performance aux États-Unis. Nous sommes en mesure de constater que plusieurs indicateurs ont été construits afin d'évaluer les programmes mis en place par l'État. À ce titre, l'*Employment and Training Administration* (ci-après ETA) a créé une division de la recherche et de l'évaluation. Nous pouvons retrouver sous la législation du *Workforce Investment Act* (WIA de 1998), plusieurs indicateurs de performance. En fait, nous pouvons retenir **17 mesures de performance pour le WIA ciblant différentes clientèles** : adultes, jeunes, adultes défavorisés économiquement ou déplacés géographiquement. Parmi les programmes s'adressant aux adultes, 8 mesures de performance individuelle ont été ciblées, dont la reconnaissance des diplômes ou des certifications et le taux d'entrée sur le marché du travail⁴¹. À ce titre, notons que 77 % des adultes qui ont participé au *Workforce Investment Act Adult Program*, ont été employés dans le premier trimestre de 2007⁴².

⁴⁰https://outlook.umontreal.ca/exchange/amelie.bernier/Brouillons/RE%C2%A0:%20autre%20question.EML/1_text.htm#_ftnref1 Par formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel (FCE), l'OCDE (2007 :366) entend « toutes les formations régulières et organisées qui ne peuvent être assimilées à l'enseignement institutionnel [...] et qui ne sont pas sanctionnées par un diplôme. Ces activités peuvent être organisées à l'intérieur et à l'extérieur des établissements d'enseignement et être suivies par des personnes de tout âge ».

⁴¹ Référence : <http://www.doleta.gov/performance/quickview/WIAPMeasures.cfm>

⁴²Réf.: http://www.doleta.gov/performance/results/Quarterly_report/quarterly_report_June07_011608.pdf

3.3.2 Le système de formation professionnelle continue

Nous verrons à travers ce bref historique que le « système » de formation continue américain est caractérisé par une forte décentralisation et cible principalement les groupes économiquement défavorisés, faisant en sorte que la formation professionnelle continue au sein des organisations est régulée principalement par le marché et les besoins des organisations.

A) Évolution et historique

Les années 1960-1970

Les premières interventions du gouvernement américain en matière de formation professionnelle continue, et ce, jusqu'à la fin des années 1980, visaient à cibler différentes catégories de personnes soit : individus ayant un faible revenu, jeunes et chômeurs. L'objectif des politiques de l'emploi aux États-Unis, incluant les mesures prises en matière de formation professionnelle continue, vise premièrement de rendre actifs les individus. Ainsi, par l'adoption du *Manpower Development and Training Act* (MDTA) en 1962, le gouvernement souhaitait réduire la pauvreté par la formation en emploi pour les personnes à bas revenus et les participants aux programmes sociaux. Dans une logique d'activation et de performance de l'économie américaine, le MDTA a permis au *Department of Labor*, d'offrir aux adultes des possibilités diverses d'apprentissage, notamment par le biais des mesures suivantes : des activités de formation en classe liée à une profession, l'accès à des écoles professionnelles et techniques ou encore, l'offre de subventions pour parfaire des compétences par une formation en cours d'emploi (O'Leary et al., 2004).

Au début des années 1970, certains chercheurs et analystes du marché du travail étaient d'avis que les programmes de formation professionnelle continue comportaient plusieurs lacunes. L'une des plus importantes correspondait au sous-développement des compétences, particulièrement chez les individus ayant un faible niveau de scolarité. Cette faiblesse du « système » de formation professionnelle américain peut trouver une réponse, en partie dans l'accès à la formation professionnelle continue. Puisque la formation initiale ne constitue pas un droit universel, seuls les individus ayant de bonnes capacités financières peuvent accéder à une formation de base et avoir, par la suite, plus de chances d'accéder à une formation continue. Ainsi, les individus issus de familles à faibles revenus, n'ont manifestement pas les mêmes chances d'accéder à une qualification reconnue et donc, à un « bon » emploi⁴³.

Afin d'améliorer cette situation, le gouvernement de l'époque a créé un certain nombre de nouveaux programmes en vertu du MDTA, en 1963, 1965, 1966 et 1968, afin d'élargir la formation aux jeunes et aux personnes vivant dans la pauvreté. Le programme MDTA le mieux connu, qui est aussi, le plus coûteux et le plus exhaustif, est le *Job Corps Program*. Ce programme destiné aux jeunes issus de milieux défavorisés offrait des services au-delà des activités de formation tels que des services de conseils et des soins de santé. Selon Lalonde (1995), en 1995, le programme existait toujours et relevait du *Job Training Partnership Act* (JTPA). Il a permis de fournir des services à 104 000 personnes en 1995, au coût de 16 000 \$ par participant (en dollars US de 1994).

⁴³ Cette situation accentue la création d'une classe de travailleurs à très faible revenu, les *working poor*, qui sont également en marge de la société.

Avec l'adoption, en 1973, du *Comprehensive Employment and Training Act* (CETA), les États et les administrations locales ont gagné en autonomie. Ces institutions ont reçu des subventions fédérales permettant d'administrer des programmes d'emploi et de formation pour une clientèle économiquement défavorisée (O'Leary, et al., 2004). Puisque le gouvernement investissait des sommes importantes, il fallait maintenant démontrer l'efficacité de ces programmes de formation. Ainsi, c'est à compter du milieu des années 70, que l'évaluation⁴⁴ des interventions en matière de formation professionnelle continue est devenue une priorité. On voulait notamment répondre à la question suivante : Pouvons-nous observer une différence dans les revenus des participants à la suite de leur participation aux programmes de formation ? En pratique, il semble que cette question ait amené son lot de difficultés (Lalonde, 1995), puisque les administrateurs des programmes (MDTA, CETA, et comme nous verrons plus loin, le JTPA) sélectionnaient les participants arbitrairement, notamment selon le degré d'employabilité futur (Lalonde, 1995 : 154). Bien que les méthodes utilisées pour évaluer les programmes aient certaines limites quant à la validité des indicateurs utilisés et à la fiabilité des instruments, elles ont tout de même contribué à tester l'efficacité de certains programmes de formation professionnelle continue (O'Leary et al., 2004 : 65-67).

Les années 1980-1990

Dix ans après son adoption, le programme CETA a été remplacé par le JTPA en 1983. Bien que l'administration de la formation professionnelle continue fasse partie d'une structure décentralisée, ce nouveau programme autorisait maintenant les États à désigner des services locaux, selon les secteurs d'activités (ci-après SDA). Ainsi, il semble que la problématique de la formation professionnelle continue, aux États-Unis, peut être expliquée aussi par les écarts de compétences selon les secteurs d'activités. Comparativement, aux programmes précédents, les SDA devaient respecter des normes de rendement établies par le gouvernement fédéral, afin d'assurer l'efficacité du programme JTPA. Les objectifs du JTPA peuvent être regroupés en deux catégories : les actions ciblant les individus et les actions pour les employeurs. Les actions au niveau individuel ciblaient particulièrement les chômeurs, les travailleurs déplacés à la suite d'une perte d'emploi, les individus économiquement défavorisés et les jeunes (Shackleton et al., 1995 : 87). Les actions au niveau des organisations, visaient quant à elles, à répondre aux besoins des employeurs afin de combler les écarts de compétences entre les exigences des postes à combler et les travailleurs disponibles. Ce deuxième niveau d'interventions a permis la création des *Private Industry Councils* (PICs), représentant une source d'inspiration pour le Royaume-Uni, avec la création des *Training and Enterprise Councils*. Les PICs doivent eux aussi respecter des objectifs de performance. Pour atteindre leurs objectifs, les administrateurs des PICs ont procédé à une sélection des participants ou plutôt à un écrémage des participants (selon l'expression : *cream skimming*) en choisissant ceux qui avaient le plus de chances de réussir, c'est-à-dire de compléter les programmes de formation par l'acquisition de nouvelles compétences et d'occuper rapidement un poste sur le marché du travail. L'histoire se répétait donc : les travailleurs qui étaient déjà désavantagés, par des niveaux de scolarité et de revenu faibles ou encore par d'autres caractéristiques (sexe, âge, origine ethnique) demeuraient exclus des programmes de formation qui avaient été créés au départ pour améliorer leurs conditions de vie et de travail (Shackleton et al., 1995 et O'Leary, 2004 : 30-33).

⁴⁴Pour de plus amples renseignements au sujet de l'efficacité des programmes de formation financés par l'État, consulter le chapitre 3 de l'ouvrage de O'Leary *et al.* (2004, pp. 57-99).

Vers la fin des années 1980, le gouvernement fédéral adoptait la *Family Support Act*, exigeant des États qu'ils établissent des programmes de formation à l'intention des bénéficiaires d'aide sociale en vue d'augmenter leur employabilité. Le programme le plus important de cette catégorie est le *Job Opportunities and Basic Skills Training (JOBS)* mis en oeuvre en 1988, permettant d'offrir de la formation et de l'assistance notamment aux femmes monoparentales dans le besoin (Shackleton et al., 1995; Karier, 1996).

Sous l'administration Clinton, le *Workforce Investment Act (WIA)* adopté en 1998 est l'une des illustrations des changements importants survenus dans le développement des ressources humaines. Cette Loi représente une révision globale du système américain de formation professionnelle pour créer un système intégré, continu d'investissements dans les ressources humaines et dans les activités concernant l'éducation des adultes et des jeunes (Bezanson et Kellett, 2001).

Les notions de rendement, d'efficacité et d'investissements seront parties intégrantes du vocabulaire du WIA qui met l'emphase sur le développement des compétences comme le moyen pour accéder à une sécurité économique afin de réduire la dépendance à l'égard de l'aide sociale. Le WIA visait donc à rehausser la qualité de la main-d'œuvre, la productivité et la compétitivité nationale. Ainsi, dans chacun des États, ce sont les *Workforce Investment Boards (WIBs)* qui seront responsables de la création, de l'implantation et de l'offre de services pour les travailleurs (Pope et Russell, 2001). Le WIA a permis aussi de mettre en place un système d'évaluation des programmes afin de responsabiliser les États et les administrations locales à l'obtention de résultats. Depuis l'adoption du WIA, il existe aux États-Unis une dynamique importante d'évaluation des programmes financés par le gouvernement fédéral. Des indicateurs de rendement ont été établis pour les programmes gouvernementaux et ils concernent, notamment, l'amélioration de la main-d'œuvre et la mise en valeur continue du marché du travail (Pope et Russell, 2001).

Les années 2000

En 2003, le Président Bush a adopté une nouvelle stratégie soit la *High Growth Job Training Initiative*, afin de permettre aux travailleurs de développer les compétences nécessaires, notamment dans les industries en pleine croissance. Cette initiative représente le premier pas vers une série d'actions qui seront mises en œuvre par le Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation (*Department of Labor's Employment and Training Administration – DOL-ETA*). L'ETA a identifié 14 secteurs d'activités, tels que : les biotechnologies, la construction, l'énergie, les technologies de l'information⁴⁵ où l'on anticipe une importante croissance des emplois.

La *High Growth Job Training Initiative* a également permis de créer des modèles de compétences (*Competency Models*) et de les identifier comme l'une des clés du succès pour le développement de la main-d'œuvre de l'avenir⁴⁶. On peut définir un modèle de compétences comme un ensemble d'aptitudes, d'habiletés et de savoirs permettant d'atteindre la performance, dans un emploi spécifique, un groupe occupationnel, dans une organisation ou encore, dans une industrie⁴⁷. Ainsi, les modèles de compétences peuvent avoir différentes utilités. Au plan du rendement de la formation, par exemple, pour les employeurs le modèle de compétences permet notamment de

⁴⁵ Pour la liste exhaustive des secteurs d'activités, consulter : <http://www.doleta.gov/BRG/JobTrainInitiative/>

⁴⁶ Voir : <http://www.careeronestop.org/competencymodel/learnCM.aspx>

⁴⁷ Voir la note précédente.

s'assurer que les investissements en formation soient axés sur la mission, la vision et les valeurs de l'organisation, afin que ces investissements soient rentables pour l'organisation⁴⁸.

Depuis 2005, le Président Bush, a proposé une série de mesures afin de rehausser le niveau de qualification de la main-d'œuvre américaine. Nous verrons, dans la partie suivante, les nouvelles initiatives de l'État fédéral, en matière de développement des compétences ainsi qu'au niveau de l'évaluation des programmes. Nous présenterons également, la position des employeurs, des syndicats, des individus et des nouveaux acteurs quant à l'évaluation de la formation et quant à leurs rôles au sein du système de formation professionnelle continue.

B) Rôles, intérêts et actions des acteurs en présence

L'État

Au niveau fédéral, c'est le *US Department of Labor* (DOL – ETA) qui a la responsabilité de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage. Aux États-Unis, le «système» de formation (si l'on peut parler de système) demeure largement décentralisé laissant une liberté d'action dans la prise de décisions aux États et à leurs institutions respectives. Il n'y a pas, à proprement parler, de «système» de formation, puisque cette activité semble plutôt être régulée par le marché et par les besoins des employeurs. Il n'y a pas non plus de mesures contraignant les employeurs à investir dans le capital humain de leur entreprise.

En 2005, le Président Bush a proposé les *Community-Based Job Training Grants* pour renforcer le rôle des établissements d'enseignement supérieur (*Community colleges*)⁴⁹ dans la promotion du potentiel compétitif de la main-d'œuvre américaine. L'objectif premier de cette autre initiative était d'appuyer la stratégie du *High Growth Job Training Initiative*, puisque les *Community colleges* permettent d'offrir des formations nécessaires à l'acquisition des nouvelles compétences exigées dans les industries en pleine croissance, dans lesquelles la demande de travail est importante⁵⁰. Ainsi, en octobre 2005, le *Department of Labor* a reconnu 70 établissements dans 40 États, pour un total de subventions de 125 millions de dollars US.

Bien que plusieurs initiatives soient mises de l'avant, une étude réalisée par Duscha et Graves (2006) sur les programmes de formation « personnalisés » et financés par l'État, précise que les évaluations concernant ces programmes sont pratiquement inexistantes dans la majorité des États. Les évaluations réalisées se basent non pas sur des indicateurs issus des programmes, mais sur les taux d'emploi des travailleurs après la fin des programmes auxquels ils ont participé et sur les changements observés au niveau des salaires.

⁴⁸ Pour voir des exemples d'application du modèle de compétences pour les organisations : http://www.careeronestop.org/CompetencyModel/use_detailInfo.aspx?cat=bi&id=170

⁴⁹ Les établissements d'enseignement supérieur qui offrent des formations professionnelles. Comme le mentionne Shackleton et al. (1995: 91, note 3), il y a plusieurs noms utilisés tels que « Technical college, City college, Technical institute and Junior college ». Le terme « Community college » fait donc référence à l'ensemble des ces établissements qui offrent de la formation post-secondaire et pour les adultes.

⁵⁰ Pour plus d'informations à ce sujet : http://www.doleta.gov/business/PDF/Community-Based_Job_Training_Grants.pdf

Ainsi, l'évaluation rigoureuse des programmes de formation demeure un enjeu majeur pour les politiques publiques américaines. Pour y arriver, les États devront procéder notamment à la collecte de données au niveau des apprenants. De plus, il est souhaitable qu'une évaluation continue soit réalisée afin de déterminer le rendement des programmes ainsi que les retours sur les investissements pour les États et les employeurs⁵¹.

Un article de Bosworth (2007) mentionne que les employeurs américains ont besoin de nouvelles mesures incitatives afin qu'ils investissent davantage dans les compétences de base, mais aussi au plan des compétences générales et transférables. Bosworth (2007) propose notamment de créer de nouveaux incitatifs économiques et financiers pour les organisations, mais aussi pour les individus afin de financer la formation dans les compétences de base (lecture, écriture, mathématiques) et d'accroître le niveau de littératie de la population américaine. Pour favoriser l'implantation d'une telle initiative, Bosworth (2007) suggère, entre autres, d'octroyer un crédit d'impôt pour les organisations de 50 % sur certains investissements en matière de formation.

D'autre part, au plan du financement, 90 % des dépenses consacrées à la formation des adultes sont effectuées au niveau des États ou par des sources privées (OCDE, 2005). Les fonds sont également alloués en fonction de la performance des différents États : ceux ayant atteint les objectifs fixés reçoivent une enveloppe supplémentaire (OCDE, 2005).

En janvier 2008, le *Department of Labor* a annoncé un investissement de 10 millions de dollars US afin de créer des *Skills Trade Centres* dans l'industrie de l'énergie⁵². Ainsi, dans la lignée du *High Growth Job Training Initiative*, les employeurs pourront combler les écarts de compétences dans ce domaine, afin de demeurer compétitifs. Les travailleurs auront donc accès plus facilement à des formations sur les compétences de base (lecture, écriture, mathématiques). Cet investissement de 10 millions, permettra de rétablir la croissance de cette industrie, qui est ralentie par un manque de travailleurs qualifiés notamment dans le secteur de la construction, par un grand nombre de départs à la retraite ainsi que par un manque de compétences des travailleurs actuellement embauchés⁵³.

Enfin, en février 2008, l'ETA a annoncé la part du budget de 2009 qui lui serait allouée : une enveloppe de 8,87 milliards de dollars⁵⁴. Ce montant s'inscrit dans une stratégie nationale de développement des compétences de la main-d'œuvre afin d'assurer que les États-Unis demeurent compétitifs dans l'économie mondiale. Il est intéressant de constater que seuls 9 millions dollars US devraient être alloués à l'évaluation des programmes dans le cadre des activités du WIA⁵⁵.

Les employeurs

Pour être en mesure de tracer un portrait réaliste de la formation parrainée par les employeurs ainsi que de l'évaluation du rendement de ce type de formation, il faudrait avoir des données disponibles publiquement. Or, l'une des difficultés rencontrées, tant pour les États-Unis que pour les autres pays

⁵¹ Consulter aussi une publication de l'ETA (2007) :

http://wdr.doleta.gov/research/FullText_Documents/Summary%20and%20Implications-%20FINAL.pdf

⁵² L'industrie de l'Énergie représente 4 % du PNB et emploie plus d'un million de travailleurs à l'échelle de l'ensemble des États-Unis, voir : http://www.doleta.gov/whatsnew/new_releases/2008-01-23_2.cfm

⁵³ Référence : http://www.doleta.gov/whatsnew/new_releases/2008-01-23_2.cfm

⁵⁴ Référence : http://www.doleta.gov/pdf/Budget_FY09_Overview_FINAL.pdf

⁵⁵ Référence : http://www.doleta.gov/pdf/Budget_Overview_Rollout_Table_FINAL.pdf

étudiés (Canada, France et Royaume-Uni), est justement le manque de données accessibles sur cette thématique. L'une des raisons, qui peut expliquer le manque de disponibilité des données, est que les firmes américaines, tout comme les entreprises britanniques, ne sont pas obligées de collecter des informations sur leurs activités de formation et que, par ailleurs, peu de questions sont disponibles à ce sujet dans les enquêtes nationales récentes (Shackleton et al., 1995 : 76).

Toutefois, mentionnons que des réflexions sont actuellement en cours, afin de sensibiliser les employeurs et les autres acteurs à l'importance de leur collaboration en matière d'innovation puisque *la mesure de la formation, fait partie intégrante, selon nous, d'une stratégie organisationnelle en matière d'innovation*. À ce titre, un comité consultatif⁵⁶, regroupant des gens du milieu des affaires et du milieu académique, a été mis sur pied par le Secrétariat américain du Commerce en 2006 afin d'énoncer des recommandations sur des façons d'améliorer la mesure de l'innovation dans l'économie américaine. Récemment, en janvier 2008, le rapport de ce comité a proposé notamment que les firmes développent leurs propres mesures de performance, par la collecte des données au sein de leurs organisations⁵⁷.

Malgré le peu de données empiriques disponibles publiquement, nous pouvons, tout de même, faire ressortir certaines caractéristiques des pratiques des employeurs américains en matière de formation professionnelle continue.

Selon Frazis et al. (2000), les enquêtes sur les employeurs et les employés quant à leurs investissements en formation, démontrent que les employeurs dépensent des sommes importantes en temps et en ressources pour la formation (tant structurée que non structurée). D'autres recherches effectuées sur les impacts de la formation parrainée par les employeurs montrent, que les firmes qui offrent de la formation formelle sur les lieux de travail (*on-the-job training*) augmentent en moyenne leur productivité de 10 à 15 % (Meléndez, 2004 : 240).

Dans le même ordre d'idées, l'*American Society for Training and Development* (ci-après ASTD) a montré que les dépenses réalisées par les employeurs étaient estimées à 80 milliards de dollars US par année (ASTD, 2002). De plus, selon une étude de Lerman, McKernan et Riegg (cité dans O'Leary et al., 2004 : 59-60), la participation à la formation parrainée par les employeurs continue d'augmenter selon les données recueillies dans les enquêtes mesurant cette activité. Ces auteurs ajoutent que les employeurs forment une part grandissante de leurs employés depuis deux décennies et qu'ils dépensent plus de 1 % de leur masse salariale dans la formation de leurs employés, tel que recommandé en 1990 par la Commission américaine des compétences et de la main-d'œuvre.

Bien que les organisations du secteur privé semblent dépenser plus de 1 % de leur masse salariale en formation, il n'existe aucun incitatif (du point de vue des politiques publiques) pour les employeurs quant à la formation professionnelle continue. Ainsi, comme nous venons de le mentionner, puisqu'il n'existe aucune mesure pour inciter les employeurs à investir davantage dans la formation (Bosworth, 2007) de leur main-d'œuvre, des Sénateurs américains, ont déposé un projet de loi en 2001, afin d'inciter les employeurs à investir davantage dans les programmes de formation pour permettre l'augmentation des compétences dans les nouvelles technologies de

⁵⁶The Advisory Committee on Measuring Innovation in the 21st Century Economy : http://www.commerce.gov/opa/press/Secretary_Gutierrez/2006_Releases/December/06_Gutierrez_Innovation_Advisory_Panel_rls.htm

⁵⁷Référence au rapport complet du Comité consultatif, déposé en janvier 2008 : <http://www.innovationmetrics.gov/Innovation%20Measurement%2001-08.pdf>

l'information (NTIC)⁵⁸. Ainsi, le *Technology Education and Training Act* (TETA) fournit un crédit d'impôt aux employeurs qui investissent dans la formation conçue pour accroître les compétences informatiques de leur main-d'œuvre. La TETA autorise un crédit d'impôt de 1500 dollars US aux employeurs pour chaque individu inscrit à une formation qui mènera à une certification. Ce crédit d'impôt peut être augmenté de 500 dollars US si la formation est offerte aux travailleurs des secteurs économiquement désavantagés⁵⁹.

Tendances récentes dans les investissements et les résultats en formation

Dans le rapport du *ASTD State of the Industry* de 2006, l'ASTD estimait que les entreprises américaines dépensaient 109,25 milliards de dollars US par année pour la formation des employés. Toujours selon le rapport du *ASTD State of the Industry* de 2006, les investissements en formation parrainée par les employeurs tendent à s'accroître. Ainsi, les dépenses moyennes par employé en 2005, selon l'échantillon des grandes organisations consultées par l'ASTD, ont augmenté de 1424 dollars US par rapport à 2004. Ces dépenses se reflètent notamment dans le nombre d'heures de formation offertes aux employés. À ce titre, le nombre moyen d'heures de formation structurée ou formelle par employé, dans les organisations étudiées⁶⁰ par l'ASTD est passé d'une moyenne de 35 heures par employé en 2004 à une moyenne de 41 heures en 2005 (*ASTD, State of the Industry Report*, 2006).

Comme nous l'avons vu précédemment, la problématique de la formation professionnelle continue diffère aussi d'un secteur d'activités à l'autre. Une étude menée par Troppe et Carlston (2006 : 91) sur les changements dans les qualifications de la main-d'œuvre et les besoins des industries (notamment : le textile, les biotechnologies, l'industrie du divertissement et les télécommunications) permet de mettre en lumière les implications de ces changements pour les employeurs et les politiques publiques. À titre d'exemple, les auteurs mentionnent que, dans le secteur des arts visuels et du divertissement (films, télévision), le système traditionnel de l'apprentissage connaît des mutations profondes. Les nouvelles technologies ont créé un besoin de nouvelles compétences et demandent un renouvellement des qualifications de la main-d'œuvre. Ainsi, la demande pour les programmes de formations s'est accrue considérablement, afin de répondre aux besoins de compétences de l'industrie. Puisque le succès de cette industrie passe notamment par le renouvellement des compétences et la mise à jour des qualifications des travailleurs, il faudra prévoir de nouveaux pourvoyeurs de formation, puisque les écoles techniques ne semblent pas en mesure de fournir assez de travailleurs qualifiés pour répondre à la demande. Pour être en mesure de prévoir adéquatement les besoins de l'industrie, les entreprises oeuvrant dans le domaine devront procéder à l'évaluation des formations offertes au sein de leur organisation, afin de les adapter et de vérifier l'efficacité de ces formations dans le contexte de l'évolution des compétences.

⁵⁸ Référence : <http://archives.cnn.com/2001/TECH/industry/04/26/training.tax.cut.idg/index.html>

⁵⁹ Référence : <http://www.naccb.org/government/leghistory.cfm>

⁶⁰ Les organisations étudiées sont représentées par le Benchmarking Forum Organizations (BMF): "data are presented from two samples against which workplace learning and performance (WLP) professionals can benchmark learning investments and practices in their organizations. The first sample is data collected from 22 ASTD Benchmarking Forum (BMF) organizations. ASTD Benchmarking Forum members are typically large, global organizations, most of which are based in the US" (*ASTD State of the Industry Report*, 2006).

Une dernière tendance à retenir : l'explosion du *e-learning*. Depuis le début des années 2000, on observe que le *e-learning* a permis de modifier l'activité de formation, notamment en accélérant la mise à jour des compétences et l'évaluation des acquis (Commission on Technology and Adult Learning, 2001).

Pour les employeurs, le *e-learning* permet aussi de réduire les coûts associés aux investissements initiaux liés à la formation offerte au sein des organisations, puisque la mobilité des travailleurs est réduite, de même que le temps passé en formation (Commission on Technology and Adult Learning, 2001)⁶¹.

Toutefois, il semble que les mécanismes d'évaluation soient un obstacle potentiel à la qualité de l'apprentissage virtuel (Dobbs, 2000). Le *e-learning* oblige à revoir les outils traditionnels d'évaluation. En 2002, L'ASTD et la *National Governors Association* (NGA) ont convoqué la Commission sur les technologies et la formation des adultes afin de proposer une nouvelle vision de l'apprentissage virtuel. Cette Commission a notamment recommandé de définir des mécanismes pour évaluer les formations virtuelles offertes au sein des organisations⁶². Ainsi, c'est en 2001 que l'ASTD a créé un système de certification de la formation virtuelle. Le *ASTD Certification Institute*⁶³ offrira un service d'évaluation formelle pour des activités de *e-learning*. Toutefois, cette évaluation porte essentiellement sur la qualité de l'outil de formation, et non sur le rendement de la formation.

Les syndicats

Le pourcentage de la main-d'œuvre américaine représentée par un syndicat a été assez stable dans les années 1970 (23,5 %), a connu une diminution rapide au cours des années 1980 (19,5 %) et a poursuivi sa chute dans les années 1990 (15,5 %) et le début des années 2000⁶⁴. En 2007, selon une publication de l'*Economic Policy Institute* à Washington, le taux de syndicalisation était de 13,3 % aux États-Unis⁶⁵. Bien que l'on note une diminution marquée de la représentation syndicale, le taux de syndicalisation ne fournit pas toujours un indicateur juste du pouvoir des syndicats (Cahuc et Zylberberg, 1996)⁶⁶. Ainsi, les syndicats américains ont joué un rôle important en matière de développement des compétences, notamment en encourageant la formation sur les lieux de travail, au plan de la reconnaissance des compétences et en facilitant l'accès à la formation de leurs membres. À ce titre, une étude du *Workplace Employee Relations Survey* de 1998, mentionnait que

⁶¹ Référence : <http://www.nga.org/cda/files/ELEARNINGREPORT.pdf>, consulté en août 2007.

⁶² Référence : <http://www.nga.org/cda/files/ELEARNINGREPORT.pdf>, consulté en août 2007.

⁶³ Référence : http://www.skillssoft.com/about/press_room/press_releases/may_30_02_astd.asp, consulté en août 2007.

⁶⁴ Taux de syndicalisation des pays industrialisés de 1970 à 2003, <http://cyril-coulet.over-blog.com/article-20072551.html>, consulté en mars 2009.

⁶⁵ Publication consultée en ligne : <http://www.stateofworkingamerica.org/swa08-union.pdf>, en mars 2009.

⁶⁶ Par exemple, en France, bien que ce taux soit plus faible, les syndicats jouent un rôle prépondérant puisqu'ils disposent d'un pouvoir légal de représentation des travailleurs dans les entreprises de plus de 50 salariés. Aux États-Unis, ce taux peut-être plus élevé, puisque les contraintes légales imposent une négociation si la majorité des salariés d'une entreprise vote pour qu'un syndicat soit leur représentant. Il ne faut toutefois pas confondre le taux de syndicalisation et le taux de couverture syndicale (Cahuc et Zylberberg, 1996).

les travailleurs avaient plus d'opportunités et aussi plus de jours de formation lorsqu'un syndicat était présent sur les lieux de travail (Heyes, 2000; OCDE, 2006).

Nous présentons ici, quelques initiatives syndicales en matière de formation professionnelle continue.

En 1998, l'AFL-CIO a créé la *Training Institute*⁶⁷. La mission de l'Institut est d'abord de soutenir les syndicats et les industries pour leur permettre d'offrir de la formation aux travailleurs désirant occuper de nouveaux emplois. De plus, l'AFL-CIO a proposé une stratégie globale en matière de développement des compétences, notamment en créant un partenariat *AFL-CIO Working for America Institute* en 2001, dans lequel les industries et les syndicats sont engagés dans un processus d'accroissement de la demande de compétences, afin d'améliorer la qualité des emplois disponibles (Meléndez, 2004 : 122). Les syndicats participant à cette stratégie peuvent notamment laisser les employeurs développer eux-mêmes leurs normes de compétences pour répondre aux besoins de l'organisation ou de l'industrie, favorisant donc une formation spécifique restreignant ainsi la mobilité des travailleurs, ce qui permettrait de rentabiliser leurs investissements en formation. Une autre option envisageable par les syndicats est de s'impliquer eux-mêmes afin de s'assurer que les besoins individuels ou collectifs des travailleurs en matière de développement des compétences soient comblés (Lesemann, Lejeune et Hart, 2005).

Récemment, en janvier 2007, le Président de l'AFL-CIO, du district du Massachusetts, Robert Haynes et le président William J. Tinti du *Workforce Investment Board* (secteur nord), ont demandé que l'État du Massachusetts et les employeurs de la région réitèrent leurs engagements dans la formation professionnelle continue.

Ainsi, comme on peut le constater dans la littérature disponible et les études empiriques consultées, les syndicats sont plus présents dans la promotion de la formation et dans l'encadrement de la formation en milieu de travail, mais ils semblent moins impliqués dans le processus même d'évaluation du rendement de la formation (donc, dans l'évaluation du retour sur les investissements des employeurs en formation).

Les individus

Comme nous l'avons mentionné dans l'historique, **l'acquisition de savoirs, pour la population adulte aux États-Unis, ne relève pas d'une question de droits, mais est plutôt associée fortement aux besoins du marché et à la capacité financière des individus.** Dans ce sens, les caractéristiques sociodémographiques du travailleur (ex. revenus, âge, sexe, origine ethnique) influenceront ses chances d'accès à une formation professionnelle continue puisque les employeurs suivront encore une logique de rentabilité d'investissement. Ils investiront, en effet, dans les employés les plus rentables, selon les signaux du marché.

Les employés qui participeront aux formations offertes au sein des entreprises seront mis à contribution quant à l'évaluation de l'activité de formation, notamment par le biais de leurs comportements et des nouvelles compétences acquises (nous faisons référence ici, au modèle de Kirkpatrick – 3 premiers niveaux d'évaluation de la formation). Toutefois, au terme du processus, soit le retour sur l'investissement, l'employeur sera le seul à mesurer l'apport de la formation sur

⁶⁷ Référence : <http://www.aflcio.org/mediacenter/prsptm/pr10141998.cfm>

son organisation, notamment par une hausse de la productivité, qui est l'indicateur le plus utilisé au sein des organisations, mais aussi au plan de l'amélioration des services, de la qualité des produits, de la réduction du nombre d'accidents, etc. Ainsi, nous pouvons dire qu'il n'y a pas d'évaluation du rendement possible de la formation sans l'implication directe des travailleurs dans l'acquisition de nouvelles compétences ou de la mise à jour de savoirs.

Puisque certains individus peuvent être « désavantagés » sur le marché de la formation, l'État a mis en place différentes mesures pour aider les individus à acquérir davantage de compétences mais également pour les aider à faire valoir leurs « savoirs » auprès des employeurs et, ainsi, accroître le potentiel de compétences au sein des entreprises américaines. Nous verrons également, à travers les mesures retenues, une responsabilité accrue des individus dans leur parcours de formation, non seulement au plan du choix de leurs formations, mais aussi au plan du financement. Ces formules visent notamment à encourager l'épargne personnelle pour la formation professionnelle continue en la complétant soit par une contribution de l'État ou par une contribution des employeurs.

Nous pouvons discuter ici d'un **premier outil de cofinancement** de la formation professionnelle continue des adultes soit l'expérience des **comptes individuels de formation** (*Individual Training Account – ITA*). Un compte individuel de formation est essentiellement un compte de dépenses individuel représenté par des bons échangeables contre des services de formation. Ainsi, depuis l'adoption du WIA de 1998, les centres d'orientation professionnelle ou les agences locales d'emploi doivent utiliser des bons de formation pour encadrer le choix des individus dans les compétences professionnelles à acquérir afin de retourner sur le marché du travail. Les bons de formation sont donc destinés à maximiser le choix des individus dans leurs décisions de formation (O'Leary et al. 2004 : 177-178). Les centres d'orientation professionnelle, au niveau local, peuvent aider les individus à choisir parmi les programmes disponibles et les fournisseurs de formation éligibles⁶⁸. De plus, selon O'Leary et al., (2004 : 178) l'utilisation des comptes individuels de formation a permis notamment d'accroître la compétition entre les fournisseurs de formation ainsi que de hausser la qualité des services offerts.

Nous pouvons brièvement discuter d'une autre mesure présentée par la Nouvelle Commission américaine des compétences (*New Commission on the Skills of the American Workforce*⁶⁹) dans un rapport déposé en 2006. La Commission a suggéré de créer les **Personal Competitiveness Accounts**⁷⁰, permettant à chaque individu d'obtenir de la formation continue selon ses besoins dans sa vie professionnelle. Ce compte de « compétitivité » personnel serait créé par le Gouvernement fédéral à la naissance d'un enfant pour lequel il déposerait un montant initial de 500 dollars US et où, par la suite, les individus et les employeurs pourraient faire des contributions exemptes d'impôt. L'individu pourrait utiliser ce compte à des fins d'éducation ou de formation professionnelle. Toutefois, il semble, à la lecture du rapport, que cette mesure manque de précision. Par exemple, on pourrait se demander pour quelles raisons les employeurs et l'État seraient prêts à payer des

⁶⁸ Un fournisseur de formation éligible peut être n'importe quelle institution d'enseignement qui a été approuvée par le bureau local d'emploi ou le centre d'orientation professionnelle et qui a soumis à l'État, une liste des services offerts. Les programmes sont ensuite certifiés par l'État et les agences locales afin de rencontrer des niveaux de performance acceptables (O'Leary et al., 2004 : 178).

⁶⁹ Référence : <http://www.skillscommission.org/index.htm>

⁷⁰ Référence au Rapport sommaire :

http://www.skillscommission.org/pdf/exec_sum/ToughChoices_EXECSUM.pdf

milliards⁷¹ (puisque le projet est estimé à environ 31 milliards par année) pour ces comptes, étant donné qu'il existe déjà les ITA et le LiLA dont nous parlerons, ci-après.

En effet, une autre mesure de cofinancement le *Lifelong Learning Accounts Act* (LiLA)⁷² permettant aux travailleurs d'avoir un compte de développement « portable » pour financer leur formation tout au long de leur vie. LiLA est universel et encourage les partenariats entre les employeurs et les travailleurs afin de répondre notamment aux besoins de l'industrie en matière de compétences, mais aussi pour aider les travailleurs à réaliser leurs objectifs de formation et de carrière⁷³. Le compte LiLA est, en fait, un fonds monétaire que l'individu peut utiliser à tout moment pour payer les dépenses reliées aux cours suivis⁷⁴. De plus, le travailleur peut aussi utiliser ce fonds pour des dépenses reliées à de l'équipement, des outils, des programmes d'apprentissages et d'autres formations. Comparativement au compte individuel de formation, le LiLA est financé par les contributions du travailleur et de son employeur, tandis que le compte individuel de formation est financé entièrement par les fonds publics.

En créant des mesures de co-financement, cela permet de réduire les risques associés à l'investissement en formation au sein des organisations, puisque les risques sont partagés entre les co-investisseurs, travailleur-État ou travailleur-Employeur, selon la mesure adoptée. Ce qui permet de favoriser un meilleur retour sur les investissements en formation, augmentant ainsi les gains associés au niveau des compétences acquises, et cela, autant du point de vue de l'employeur que du travailleur.

Nouveaux arrangements d'acteurs

Bien que l'État, en tant qu'acteur, tente de responsabiliser davantage les individus et les employeurs en matière de formation professionnelle continue, de nouveaux acteurs émergent dans le système de relations industrielles américain, affectant le portrait traditionnel de la formation professionnelle continue.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, le président Bush a adopté en 2003 la *High Growth Job Training Initiative* qui soutient notamment les partenariats entre les fournisseurs de formation, les employeurs et le système public de formation. En favorisant ce type de partenariats, les États-Unis permettent à leur main-d'œuvre d'acquérir de nouvelles compétences pour occuper des emplois dans les secteurs de haute performance⁷⁵.

Ainsi, aux États-Unis, il semble se développer un nombre croissant de partenariats au plan de la formation professionnelle continue créant des parcours de carrière pour les individus : *career ladders* ou *career pathways*. Ces deux types de parcours de carrière permettent de combiner les apprentissages scolaires à des opportunités d'emploi dans des secteurs spécifiques ou des industries ciblées, permettant aux individus d'alterner travail et études, augmentant aussi les débouchés professionnels. Pour les employeurs, ces cheminements de carrières permettent d'obtenir

⁷¹ Référence, rapport sommaire, p.19

http://www.skillscommission.org/pdf/exec_sum/ToughChoices_EXECSUM.pdf

⁷² Référence : http://www.thomas.gov/home/gpoxmlc110/h2901_ih.xml

⁷³ Référence : <http://www.mainecareercenter.com/lilas/LiLA%20Articles/federallegsummary.pdf>

⁷⁴ Voir la section 127 (c) (1) de la LiLA pour de plus amples informations sur les dépenses applicables.

⁷⁵ Référence : <http://www.whitehouse.gov/omb/budget/fy2008/labor.html>

rapidement une main-d'œuvre qualifiée pour répondre aux besoins de l'industrie ou du secteur d'activité (Saunders, 2007 : 7).

Un autre type de partenariat prend de plus en plus d'importance dans le marché de la formation continue, soit **les universités d'entreprise** (*corporate universities*). Les universités d'entreprise permettent notamment aux organisations de mieux justifier leurs budgets de formation et de présenter aux actionnaires des preuves de rentabilité. Ainsi, au plan de l'évaluation de la formation, une université d'entreprise permet à l'organisation de gérer l'ensemble du processus de formation (de la sélection des apprenants au contenu des programmes, jusqu'à l'évaluation des activités de formation) afin d'accroître le retour sur ses investissements et de maximiser le rendement.

Ajoutons aussi l'existence du *Council for Adult and Experiential Learning* (CAEL) qui est un organisme national à but non lucratif permettant de créer et de gérer des stratégies efficaces d'apprentissage continu pour les adultes sur le marché du travail, par le biais de partenariats avec les employeurs, les syndicats, l'État et certaines institutions d'enseignement⁷⁶. Le CAEL travaille aussi pour tenter de réduire les barrières existant entre les acteurs du marché du travail, afin de créer des occasions d'apprentissage⁷⁷.

⁷⁶ Référence : http://www.cael.org/pdf/CAEL_Transforming_Lifelong_Learning.pdf

⁷⁷ Référence : <http://www.cael.org/>

3.4. Le Royaume-Uni

Quelques préalables

Bien que cette recension d'écrits concerne l'évaluation du rendement de la formation ainsi que la place des acteurs dans le système de formation au Royaume-Uni, nous préférons cibler une partie du Royaume-Uni, soit l'Angleterre, dû à l'étendue du territoire et à la disponibilité des informations. Nous référerons toutefois, au terme Royaume-Uni, puisqu'il existe de fortes similarités entre les différentes constituantes du Royaume (Angleterre, Écosse, Pays de Galles et Irlande du Nord), et cela même si la formation professionnelle continue possède un caractère fortement décentralisé. C'est pour cette raison que nous retiendrons, dans le cadre de ce dossier, le terme Royaume-Uni et que nous réaliserons les distinctions à travers le territoire britannique, si nécessaire.

De plus, nous croyons important de définir ce qu'on entend par « formation professionnelle continue » et par le terme « compétences clés » afin d'éviter toute confusion possible.

Ainsi, dans le contexte britannique, **la formation professionnelle continue** (*vocational education and training*) fait référence à la formation tout au long de la vie englobant l'ensemble des processus organisés et institutionnalisés qui font suite à la formation initiale (Cuddy et Leney, 2005). La FPC réfère donc aux apprenants de plus de 19 ans et inclut la formation et l'apprentissage (temps plein et temps partiel), la formation liée à l'emploi (incluant la formation offerte aux chômeurs) ainsi que l'éducation des adultes (Cuddy et Leney, 2005 : 42; 85).

En ce qui concerne les **compétences clés**, c'est au cours des années 1980, que le terme « *key skills* » est apparu devant les préoccupations des employeurs qui considéraient que les jeunes travailleurs ne possédaient pas les compétences générales attendues pour entrer sur le marché du travail. Selon le Département pour l'éducation et les compétences, en 2005, **le terme *key skills* (compétences clés)** est utilisé en Angleterre, dans le Pays de Galles et en Irlande du Nord afin de désigner les « compétences générales dont les individus ont besoin pour devenir membres actifs d'un monde professionnel flexible, adaptable et concurrentiel et pour leur formation tout au long de la vie »^{78 79}.

3.4.1 Quelques statistiques

En 2003, le *National Employers Skills Survey* (NESS) révélait qu'il y avait 135 000 postes vacants sur le marché du travail britannique, à cause d'un manque de candidats qualifiés. De plus, en 2004, un rapport publié par le *Learning and Skills Council* (LSC), mentionnait que plus de 20 % des employeurs indiquaient que les compétences de leur main-d'œuvre n'étaient pas satisfaisantes. Ainsi, un des défis majeurs pour le Royaume-Uni consiste à combler les écarts existant entre les besoins des employeurs, au plan des compétences requises, et l'offre de compétences des travailleurs.

⁷⁸ Site consulté : http://www.dfes.gov.uk/keyskills/content_8.shtml

⁷⁹ Dans « Standards, compétences de base et socle commun », INRP, décembre 2005, référence : Department for Education and Skills, A to Z of School Leadership and Management.

L'espérance de formation liée à l'emploi pendant une carrière professionnelle varie d'un pays à l'autre. Ainsi, tous niveaux de formation confondus, elle représente 713 heures en France, 586 heures au Canada, 471 heures aux États-Unis et seulement 315 heures au Royaume-Uni (OCDE, 2007)⁸⁰. On peut noter aussi, qu'en 2003, seuls 27 % des travailleurs britanniques avaient participé à des activités de formation continue non formelle liée à leur emploi, sans égard au sexe et au niveau de scolarité, comparativement à 37 % pour les travailleurs américains, 25 % pour les travailleurs canadiens et 33 % pour les travailleurs français. Ajoutons que pour l'ensemble des pays, à l'exception de la France, les hommes, plus que les femmes, peuvent s'attendre à avoir accès à plus d'heures de formation continue liée à leur emploi, dans leur carrière professionnelle (OCDE, 2007).

Pour répondre au défi du développement des compétences et afin d'améliorer la productivité du pays, le LSC souhaite créer, à compter de 2008, une culture de demande pour les compétences au sein des organisations et des institutions britanniques :

« Collectively, we have to create a culture where young people, adults and employers demand skills and qualifications because they recognise the social and economic benefits that they bring »⁸¹.

Ainsi, dans la volonté d'atteindre cet objectif, le LSC mentionnait dans un communiqué de presse en janvier 2008, que près de 90 % des 201 organisations ciblées, dans le cadre du *Skills Pledge* avaient spécifié que la formation offerte au sein de leur organisation avait produit des bénéfices tangibles, notamment dans l'accroissement de la productivité, au regard d'un meilleur engagement des employés, et contribué à l'amélioration du climat de travail⁸².

⁸⁰ L'année de référence est 2003 pour le Royaume-Uni, les États-Unis et la France. Pour le Canada, l'année de référence est 2002.

⁸¹ LSC Statement of Priorities 2008/09 to 2010/11, dans « Our Statement of Priorities, Better skills, Better jobs, Better lives », novembre 2007 : <http://www.lsc.gov.uk/aboutus/lscstrategy/statementofpriorities/>

⁸² Consulté sur le site du LSC pour plus d'informations : www.lsc.gov.uk/news/latestnews/news-100108.htm. Le Skills Pledge (<http://www.traintogain.gov.uk/skillspledge/>) est un engagement volontaire des organisations pour soutenir les employés dans le développement de leurs compétences de base (lecture, écriture et mathématiques). Ce programme permet aux employeurs de relever le niveau de qualifications de leur main-d'œuvre.

3.4.2 Le système de formation professionnelle continue

Il est important d'avoir en tête que le système de formation britannique est complexe, en raison de sa décentralisation, de l'absence de cadre législatif clair et des fréquentes réorganisations. Ces caractéristiques rendent l'écriture d'un dossier comme celui-ci ardue, puisque la littérature consultée et les informations disponibles changent constamment.

A) Évolution et historique

De 1814 (date à laquelle la Loi sur les maîtres-artisans fut abrogée) jusqu'au début des années 1950, les gouvernements britanniques ont adopté le principe selon lequel la formation était une tâche réservée au commerce et à l'industrie et ne relevait nullement de la responsabilité de l'État (Twinning, 1999 : 51). Afin de répondre aux besoins du marché pour une main-d'œuvre qualifiée, les *Mechanics Institutes* sont apparus en Écosse à la fin du 18^e siècle et se sont étendus dans toute la Grande-Bretagne. Ces institutions de formation, financées par des mécènes et des travailleurs, offraient de la formation, notamment en écriture et en mathématiques.

Ainsi, par tradition, **le système de formation continue au Royaume-Uni est davantage axé sur une approche volontariste, où la formation relève de la responsabilité des employeurs, sauf si un cadre réglementaire l'exige, plutôt qu'un système axé sur une réglementation de l'État** (Cuddy et Leney, 2005). Dès le début du 19^e siècle, la formation professionnelle continue au Royaume-Uni, semble avoir connu un développement en parallèle au système de formation générale (Twinning, 1999).

De 1920 à 1950, les politiques de l'emploi du Gouvernement ont visé principalement à aider les chômeurs notamment par la création de *Skills Centres*, favorisant l'acquisition de qualifications supplémentaires et l'employabilité.

De 1960 à 1970, le Gouvernement britannique a tenté de réguler la formation offerte par les firmes, notamment par l'instauration d'un niveau d'investissement minimum. Jusqu'à l'adoption de la Loi sur la formation professionnelle (*Industrial Training Act*) en 1964, la tradition au Royaume-Uni était d'éviter toute intervention étatique en matière de formation. Ainsi, cette phase interventionniste, tout de même modeste, a débuté avec l'adoption, en 1964, du *Industrial Training Act* qui poursuivait trois principaux objectifs⁸³ :

- 1) Relier le plus adéquatement possible les formations offertes dans les entreprises avec les besoins de l'économie et le développement des technologies;
- 2) Améliorer la qualité générale des formations et établir des standards minimums;
- 3) Partager les coûts entre les acteurs.

L'*Industrial Training Act* a permis de créer 27 *Industrial Training Boards* (ITB) qui ont chacun la responsabilité de déterminer les besoins de formation dans des secteurs d'activités particuliers et de récompenser les firmes qui offrent des niveaux de formation satisfaisants. Les ITB sont des

⁸³ Pemberton, H. (2001). « The 1964 Industrial Training Act : A Failed Revolution », présentation réalisée lors de la conférence Economic History Society, 30 mars 2001.

organismes tripartites de droit public, composés de représentants des employeurs, des syndicats et des acteurs de l'enseignement et de la formation. Les ITB sont habilités à percevoir des taxes, dont ils peuvent fixer eux-mêmes le montant. Bien que l'on parle de « niveau de formation », il ne semble pas exister, à cette époque, de référence en termes de quantité ou de qualité de la formation offerte. L'*Industrial Training Act* de 1964 s'applique aujourd'hui aux Conseils de formation sectoriels encore existants (ITB).

Les politiques d'emploi et de formation se sont développées et transformées avec l'accroissement du chômage, à la fin des années 1970 et au début des années 1980. Le Royaume-Uni a mis en place des dispositifs combinant à des degrés divers emplois et formations destinés majoritairement aux jeunes qui ont quitté le système scolaire, sans qualification reconnue (Jobert, 1999). Ces interventions discrètes de l'État permettent de démontrer également la faible implication des acteurs sociaux au niveau national dans l'institutionnalisation de la formation professionnelle (Jobert, Marry et Tanguy, 1995), caractérisant ainsi le volontarisme britannique.

En 1973, le *Employment and Training Act* a prévu la création d'une Commission des services de la main-d'œuvre indépendante (*Manpower Services Commission*) permettant notamment des clauses d'exonération pour les entreprises qui pouvaient satisfaire à certaines exigences en matière de formation.

Avec l'arrivée au pouvoir des Conservateurs en 1979, le gouvernement Thatcher a souhaité diminuer les dépenses publiques en abolissant, entre autres, le système de taxes et de subventions instauré par le gouvernement travailliste précédent et en affaiblissant le rôle des syndicats dans le système de formation.

Ainsi, les années 1980 seront caractérisées par des politiques de déréglementation visant à transférer la responsabilité de l'évaluation des compétences professionnelles vers les employeurs, engendrant un affaiblissement des dispositifs de coopération entre les syndicats et les associations d'employeurs qui avaient existé jusqu'en 1979 (Buechtemann et Soloff, 1995 : 14) afin de gérer les parcours de formation professionnelle des travailleurs. Comme le notent ces auteurs (*Ibid.*), ces changements dans le système de formation professionnelle ont contribué à « *l'érosion de la structure même du marché du travail basée sur l'acquisition de qualifications professionnelles au profit de l'acquisition de compétences professionnelles adaptées à chaque entreprise, à travers la formation et la promotion interne* ».

C'est à compter de 1986, avec la mise en place des *National Vocational Qualifications* (NVQ), que nous pourrons voir les premières tentatives de certifications dans l'évaluation des compétences professionnelles. Cette structure de qualification a notamment permis d'établir des jurys de validation des acquis afin de développer la reconnaissance des acquis professionnels et de garantir un niveau minimal de qualité des compétences produites. Toutefois, à la lumière de certains écrits (Bessy, 2000 ; Gospel, 1998 et Shackleton et al., 1995), on constate que l'expérience britannique des NVQ pose des problèmes de définitions et de coordination dans les pratiques d'évaluation des prestataires de formation, mais également dans les compétences même servant de point d'ancrage à l'instauration de qualifications professionnelles nationales.

En octobre 1991, le standard *Investors in People* (IiP) a été introduit au Royaume-Uni afin d'aider les entreprises à adopter des « *best practices* » par l'intégration de la formation et du développement des ressources humaines aux objectifs de performance de leur organisation. **Bien que ce standard ait été critiqué au fil de son évolution, il demeure un élément central des politiques du**

gouvernement britannique en matière de formation, puisqu'il a visé notamment à récompenser l'effort des organisations en matière de formation. Il a constitué une contribution importante au développement de l'économie du savoir au Royaume-Uni. Récemment, une étude réalisée par Hoque (2008) avec les données du WERS 2004, a présenté des résultats divergents par rapport aux attentes institutionnelles face au standard LiP : « *what is clear is that LiP is failing to live up to its promise regarding equality of opportunity, and it would not appear to be playing a significant role in addressing Britain's 'training apartheid' phenomenon*⁸⁴ » (Hoque, 2008 : 57).

Depuis la fin des années 1990 et le début de l'an 2000, on a assisté à un repositionnement des acteurs du marché du travail face à la lacune importante de qualifications de la main-d'œuvre. Au Royaume-Uni, le financement de la formation professionnelle continue a connu des changements importants. Bien que les pouvoirs publics au Royaume-Uni considèrent comme une priorité l'investissement dans le capital humain, notamment en vertu de la Loi sur l'apprentissage et les compétences (*Learning and Skills Act*) en 2000 permettant au LSC (*Learning and Skills Council*) d'affecter des fonds à la formation professionnelle continue, les politiques de formation sont encore laissées aux initiatives des employeurs et aux individus, afin d'améliorer la compétitivité et la productivité (Cuddy et Leney, 2005 : 67). Comme le relèvent ces auteurs (2005 : 67), l'effort public d'investissement s'est également accru passant de 4,7 % du PIB (dépenses de formation au Royaume-Uni) en 1996-1997 à 5,3 % en 2003-2004. De plus, dans son rapport de 2006, le LSC précisait que les résultats du *National Employers Skills Survey* (NESS) montraient que dans les 12 mois précédant l'enquête, 13,1 millions de travailleurs avaient reçu de la formation parrainée par leur employeur, soit 61 % de la main-d'œuvre (LSC, 2006), représentant la même intensité de formation que l'année précédente.

Quant aux priorités récentes, le gouvernement a exprimé dans le Livre blanc de 2003, le droit à l'apprentissage pour tout individu afin de bénéficier de la formation nécessaire à l'obtention d'une qualification de 2^e niveau selon le NVQ⁸⁵. De plus, à la fin de 2006, le rapport *Leitch Review of Skills*⁸⁶ a recommandé aux acteurs du Royaume-Uni de s'engager à devenir l'un des leaders dans les compétences d'ici 2010.

B) Rôles, intérêts et actions des acteurs en présence

On retrouve trois acteurs principaux au sein des milieux de travail : le gouvernement, les employeurs et les individus (avec leurs représentants). Chacun à sa façon investit dans la formation continue professionnelle et peut remettre en question les rendements espérés.

⁸⁴ « Training apartheid phenomenon » signifie selon Hoque (2008 : 26) que les individus au bas de la hiérarchie et les individus qui ont un très faible niveau de qualifications ou sans qualification sont moins susceptibles de recevoir de la formation que les individus plus qualifiés ou ceux qui ont une meilleure position hiérarchique dans l'organisation (notre traduction).

⁸⁵ Voir le White Papers (Livre Blanc) « 21st Century Skills : Realising our potential ». Voir aussi le site DFES <http://www.dfes.gov.uk/skillsstrategy/> pour « Skills Strategy ».

⁸⁶ Pour consulter le rapport : http://www.hm-treasury.gov.uk/media/6/4/leitch_finalreport051206.pdf

L'État

Comme le mentionnent Cuddy et Leney (2005 : 45), les principales institutions responsables du développement ainsi que de la mise en œuvre de la politique nationale de la formation ont connu une réforme majeure depuis 2001. La structure administrative du système de formation au Royaume-Uni est décentralisée dans le sens où de nombreux acteurs interviennent dans le processus (développement, mise en œuvre, financement, évaluation et certification), et dans le sens où l'Angleterre, le pays de Galles, l'Écosse et l'Irlande du Nord ont une large autonomie⁸⁷. Toutefois, l'amélioration de la productivité et des compétences est régie par une même institution pour l'ensemble du Royaume-Uni, soit le Ministère du Commerce et de l'Industrie (*Department of Trade and Industry* – DTI).

Au plan de la structure du système de formation, au Royaume-Uni, « *les services ministériels, les organismes intermédiaires, les établissements d'enseignement post-obligatoire, ainsi que les qualifications nationales délivrées sont les mêmes pour la formation professionnelle initiale et pour la formation continue* »⁸⁸.

Le Royaume-Uni possède une longue tradition de formation et d'éducation des adultes, bien que ce domaine ait souffert d'un manque relatif de cohérence. Depuis une décennie déjà, les pouvoirs publics ont mis de l'avant une stratégie visant à encourager la formation tout au long de la vie. **À ce titre, la publication du Livre vert *The Learning Age* par le gouvernement de Tony Blair, en mars 1998, a cherché à encourager la formation tout au long de la vie.** Ce Livre vert faisait état notamment des données suivantes :

- ◆ 82 % des employeurs de 25 employés et plus avaient offert des activités de formation à l'extérieur du lieu de travail au cours des 12 mois précédant l'enquête. La taille de l'organisation influence la probabilité d'accéder à une formation : les occasions de formation augmentent avec la taille de l'organisation.
- ◆ Au plan de l'accès aux activités de formation, les employés plus jeunes étaient plus susceptibles que les plus âgés de bénéficier d'une formation liée à l'emploi. Le même raisonnement est aussi applicable pour les employés plus qualifiés : les chances d'accès à une formation parrainée par l'employeur augmentent avec le niveau de qualification initiale.
- ◆ Au plan du secteur d'activité, le Livre vert faisait état du fait que les individus oeuvrant dans le secteur des activités scientifiques étaient les plus susceptibles de bénéficier d'une formation.

Bien que nous ayons vu apparaître en 2007 une stratégie des compétences visant à réduire les écarts entre la demande et l'offre de qualifications de la main-d'œuvre sur le marché du travail britannique, des objectifs nationaux de formation continue, concernant notamment la hausse du niveau de qualification de la main-d'œuvre ont été formulés à partir de l'an 2000. À ce titre, le National Employers Skills Survey de 2003 rapportait qu'environ 16 % des organisations avaient obtenu la certification *Investors in People* (Page et Hillage, 2006) répondant en partie aux objectifs fixés par le gouvernement au début de l'an 2000.

⁸⁷ Voir tableau 8, dans Cuddy et Leney, 2005, pp. 28-30.

⁸⁸ Voir le site : http://staging.ilo.org/public/french/employment/skills/hrdr/topic_n/t12_uk.htm#Formation

Les pouvoirs en matière de formation professionnelle sont conférés à un grand nombre d'organismes disposant d'un degré d'autonomie variable. **L'État a essentiellement un rôle de coordonnateur.** Nous verrons, notamment, que la responsabilité en matière de formation est déléguée aux différents secteurs d'activités et aux branches professionnelles, et ce, conformément à la Loi *Industrial Training Act* de 1964. De plus, au niveau local, ce sont les *Training and Enterprise Councils* (TEC) qui sont responsables, en Angleterre, de la prise en charge de la formation professionnelle continue. **Au plan de l'évaluation des qualifications et notamment de la certification,** il existe de nombreuses organisations de certification (*Awarding Bodies*) dont cinq organismes principaux reconnus par le Conseil pour les qualifications et les programmes d'études (*Qualification and Curriculum Authority - QCA*) soit : *City and Guilds*, *Edexcel*, *LCCIEB* (*London Chamber of Commerce and Industry Examinations Board*), *AQA* (*Assessment and Qualifications Alliance*) et *ORC* (*Oxford, Cambridge and RSA Examinations*)⁸⁹.

Ajoutons que de nouveaux changements ont été apportés en juin 2007 à la structure même des institutions responsables de la formation professionnelle continue. Le gouvernement de Gordon Brown a notamment divisé le Ministère de l'Éducation (*Department for Education – DfE*) en deux organismes : le *Department for Children, Schools and Families* et le *Department for Innovation, Universities and Skills* (DIUS). Ce dernier regroupe des initiatives en matière de formation professionnelle continue, notamment en visant l'amélioration des compétences de la population⁹⁰. Enfin, le Ministère du Commerce et de l'Industrie (DTI) a été remplacé par le *Department for Business Enterprise and Regulatory Reform* (BERR) qui est la voix des entreprises au sein du gouvernement.

Par la publication, le 28 janvier 2008, du document intitulé «*Ready to work, skilled for work : unlocking Britain's talent and Apprenticeships : Unlocking Talent, Building Skills for All*», le DIUS a tenté de positionner une stratégie nationale au Royaume-Uni, afin que le gouvernement et les employeurs puissent agir ensemble pour favoriser le développement des compétences de la main-d'œuvre et hausser le niveau général de qualification du pays. Ainsi, par cette prise de position, le Gouvernement actuel tente de passer d'une stratégie passive de *Welfare State* à une stratégie active de politiques de l'emploi, par de meilleurs investissements privés et publics, afin d'améliorer les compétences des Britanniques, tant individus, travailleurs qu'employeurs⁹¹.

Les employeurs

Il semble que le taux de participation des employeurs à la formation continue dépende autant du nombre d'entreprises offrant des possibilités de formation à leurs employés que du nombre d'employés réellement formés à l'intérieur des entreprises. Afin de comprendre les raisons de l'écart entre les compétences des individus et les besoins des firmes, il convient de mettre en lumière les facteurs qui ont affecté les décisions de formation dans les entreprises britanniques, notamment celles qui ont trait à l'évaluation de la formation et au «retour sur les investissements».

⁸⁹ Voir la présentation réalisée par Gail Campbell sur le rôle des *Awarding Bodies* au Royaume-Uni : <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/evento/simpos/gail.ppt>

⁹⁰ Consulter le site suivant, pour connaître la mission du DIUS: <http://www.dius.gov.uk/mission.html>

⁹¹ Voir le document : http://www.dius.gov.uk/publications/ready_to_work.pdf

Étant donné qu'il n'y a aucun cadre légal obligeant les employeurs à former leurs travailleurs, bien qu'ils soient encouragés à le faire, les employeurs ne sont donc pas dans l'obligation de publier un rapport détaillant leurs investissements en formation, d'informer leurs employés à ce sujet et de procéder à l'évaluation des bénéfices de leurs investissements en formation. Toutefois, pour les employeurs qui offrent de la formation, il existe une variété de types d'évaluation. Une organisation pourrait évaluer le rendement de ses stratégies d'investissements en capital humain, tandis qu'une autre pourrait évaluer les interventions d'un formateur au sein de son entreprise (Rainbird, 2000).

Au cours des années, la formation continue dans les entreprises britanniques n'a pas acquis une cote de popularité très élevée. Toutefois, l'intervention récente de l'État, en 2008, devrait entraîner des changements dans le comportement des employeurs. Ce sous-investissement manifeste dans la formation peut s'expliquer en partie par le fait que les employeurs ne sont pas soumis à une obligation de dépenses de formation, mais qu'ils sont plutôt fortement incités à former leurs employés par le biais du standard *Investors in People (IiP)*, le programme *Train to Gain* ainsi que par les *Apprenticeships*. Ce sous-investissement ne signifie pas nécessairement que la main-d'œuvre manque de compétences. Il se peut que la formation offerte au sein des organisations ne mène pas, de manière générale, à une qualification formelle, mais il se peut aussi que les travailleurs ne reçoivent qu'une faible proportion de formation de type formel et qu'ils acquièrent leurs compétences directement sur leur poste de travail (Walsh, Green et Steedman, 1996 : 7).

En ce qui concerne le standard *IiP*⁹², l'impact n'est pas aussi important que nous pourrions le croire, ou que le laissent entendre certaines publications. En effet, le standard *IiP* peut être instrumentalisé et considéré comme une « médaille ». Le nombre d'accréditations semble aussi varier selon le secteur d'activité dans lequel évolue la firme. Ainsi, les secteurs dans lesquels on trouve le plus d'accréditations sont le secteur public, les fournisseurs d'électricité, de gaz et d'eau, le secteur de la vente au détail, l'hôtellerie ainsi que le secteur bancaire (Bell, Taylor et Hoque, 2004). L'évaluation acquiert toutefois une place centrale dans la reconnaissance de ce standard. Elle est basée sur quatre principes : l'engagement, la planification, l'action et le processus d'évaluation lui-même. Ainsi, pour qu'un employeur détienne le standard *IiP*, la certification doit reconnaître sa stratégie corporative en matière de développement des compétences, les investissements réalisés en matière de formation et d'évaluation des qualifications des employés (Rainbird, 2000).

Ainsi beaucoup d'entreprises accréditées ne s'engagent pas nécessairement dans de bonnes pratiques de formation ou ne développent pas de stratégie générale de développement des compétences (Bell, Taylor et Hoque, 2004). Les entreprises qui recherchent l'accréditation vont se tourner vers des modes de formation tangibles et mesurables et peuvent délaissier la formation plus informelle. Or, pour devenir des organisations « apprenantes », les firmes doivent également considérer les activités de formation informelle et les apprentissages « non organisés ». Comme le suggère Hoque (2008), il semble que le standard *IiP* s'éloigne de son objectif ultime qui est la promotion d'une économie de hauts savoirs ou de compétences élevées (*High skills economy*).

Une initiative intéressante a été mise en place par le gouvernement en 2002 dans sa stratégie nationale des compétences, en vue d'inciter les employeurs à former leurs salariés peu qualifiés. Le projet pilote pour la formation émanant des employeurs (*Employer training pilots – ETP*)⁹³ offre du

⁹²Pour plus d'informations concernant le standard *Investors in People*, consultez le site suivant : <http://www.investorsinpeople.co.uk/Pages/Home.aspx>

⁹³ Pour consulter une enquête réalisée en 2005 par le *Department for Education and Skills (DfES)* sur ce projet pilote : <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR695.pdf>

soutien au développement des qualifications de la main-d'oeuvre en ciblant particulièrement les travailleurs faiblement qualifiés, pour leur permettre d'obtenir le niveau 2 des NVQ. Le *ETP* offre notamment une aide financière pour le remboursement des dépenses encourues par les employeurs pour la libération du temps nécessaire à la participation des travailleurs à une activité de formation (Cuddy et Leney, 2005 : 47).

Une étude menée auprès de 2000 PME britanniques révèle que les firmes qui offrent de la formation à leurs employés le font pour combler l'écart existant entre les compétences individuelles et les compétences requises pour rencontrer les exigences d'un poste, ainsi que pour améliorer la performance financière de l'organisation (Page et Hillage, 2006). Les employeurs ont alors intérêt à ce que la formation soit spécifique aux besoins à combler, de sorte que les compétences acquises soient difficilement transférables, afin de rentabiliser leurs investissements en formation (Walsh, Green et Steedman, 1996).

Comme nous l'avons noté dans de nombreuses publications, l'un des problèmes récurrents de la Grande-Bretagne a été le **manque relatif d'intérêt** dont ont fait preuve les employeurs, notamment dans les petites organisations, pour la formation (Twining, 1999 : 57-58). Nous pouvons retenir également que les employeurs n'ont pas reconnu les signaux du marché qui devaient les inciter à investir davantage dans le capital humain, notamment par le biais de la formation. De plus, de nombreuses entreprises britanniques semblent ne pas avoir d'approche stratégique de l'apprentissage. Dans le même ordre d'idées, bien que les employeurs concentrent leurs actions de formation sur les nouveaux salariés embauchés à la sortie de l'école, seul un pourcentage relativement faible reçoit une formation et peu obtiennent une qualification professionnelle formelle (Walsh, Green et Steedman, 1996 : 28). Pour sa part, Whitfield (2000) montre que, dans les entreprises du Royaume-Uni, l'utilisation de pratiques de travail à rendement élevé est associée positivement à la formation.

Il est indéniable que la structure institutionnelle au Royaume-Uni cherche aujourd'hui à encourager les employeurs à investir davantage en formation. En ce sens, de nombreux travaux récents estiment que les retombées de la formation sont positives autant pour les employeurs, les individus que pour la société. Dans ce sens, une étude réalisée par Yadapadithaya et Stewart (2003), auprès de 252 firmes indiennes et de 174 firmes britanniques en 1999, montre que 42,3 % des firmes britanniques procèdent à une évaluation des résultats de la formation (soit le 4^e niveau du modèle de Kirkpatrick) et que 76,1 % des firmes britanniques interrogées utilisent des rapports de performance (*performance records*) des employés afin d'évaluer les programmes de formation (Yadapadithaya et Stewart, 2003 : 115-116).

Il semble aussi que « la préoccupation majeure en la matière porte sur la meilleure manière de conserver une longueur d'avance sur les concurrents, plutôt que sur le point de savoir si la formation doit être générale ou spécifique » (Descy et Tessaring, 2006 : 38). La littérature recensée met toutefois de l'avant les effets positifs de la formation au sein des organisations, sans établir de relation claire entre les coûts et les bénéfices de la formation (Aragon-Sanchez et al., 2003). Ainsi, nous pouvons retenir les propos de Ballot (2003) quant à l'investissement des organisations dans le capital humain de la firme : « le capital humain est un facteur déterminant de performance et un complément du capital technologique » (cité dans Descy et Tessaring, 2006 : 39).

Les partenaires sociaux (syndicats et représentants des salariés)

L'appartenance syndicale est en déclin au Royaume-Uni. En décembre 2006⁹⁴, le taux de syndicalisation de la main-d'œuvre au Royaume-Uni était de 28,4 %, comparativement à environ 34 % au milieu des années 1990. Il y a toutefois des différences entre les travailleurs selon le sexe, l'âge et l'occupation, ainsi qu'au plan des secteurs d'activités et des régions. Ces variations ont sans doute une incidence sur les niveaux de participation à la formation, puisqu'il semble, selon la littérature consultée, que les travailleurs syndiqués soient plus susceptibles de participer à des activités de formation que les non-syndiqués (Page et Hillage, 2006 : 17)⁹⁵.

Malgré ces données, les syndicats semblent encourager de nombreuses approches d'apprentissage en milieu de travail. Selon le *Centre for Employment Relations, Innovation and Change* (CERIC), les entreprises syndiquées connaissant de plus hauts niveaux de formation, que les non-syndiquées. Ainsi, lorsque les syndicats sont impliqués dans les décisions de formation, les salariés syndiqués ont 23,9 % plus de chance de recevoir de la formation que les salariés non-syndiqués (Stuart et Robinson, 2007). Il semble également y avoir un lien positif entre la présence des syndicats et l'offre de formation dans les entreprises britanniques. En effet, Böheim et Booth (2004) ont trouvé un effet positif de la présence du syndicat sur le niveau de formation dans les firmes britanniques. Booth (1991) avait trouvé auparavant que les travailleurs syndiqués recevaient plus de formation que les non-syndiqués.

Comme nous l'avons précisé plus tôt, les syndicats britanniques ont renforcé leur engagement dans le domaine de la formation professionnelle continue. En ce sens, ils ont proposé une initiative de formation continue aux travailleurs faiblement qualifiés, le *Union Learning Representatives Scheme* (ULRs). L'objectif de ce programme est qu'un représentant syndical de formation conseille les employés sur les questions relatives à leurs besoins de formation et les encourage à utiliser les options d'apprentissage qui s'offrent à eux, afin de favoriser l'apprentissage tout au long de la vie (Cuddy et Leney, 2005).

Une étude récente, utilisant les données du *Workplace Employment Relations Survey* (WERS) de 2004, a noté un impact significatif du représentant syndical de formation dans l'accès à la formation pour certains groupes d'employés, notamment ceux oeuvrant aux échelons inférieurs de l'organisation, les minorités, les femmes, les travailleurs âgés ainsi que les travailleurs temporaires (Hoque et Bacon, 2006).

À noter aussi l'initiative de la Confédération des syndicats (*Trades Union Congress -TUC*) qui, avec l'aide du gouvernement, a mis en place en 1998, un fonds syndical pour la formation (*Union learning fund*) dont l'un des objectifs était d'accroître la capacité des syndicats à aider leurs membres à tirer profit des possibilités d'apprentissage, tant aux niveaux sectoriel, régional que local (Cuddy et Leney, 2005 : 74).

⁹⁴ Consultez le site : <http://www.statistics.gov.uk/cci/nugget.asp?id=4&Pos=1&ColRank=1&Rank=176>

⁹⁵ Commentaire : La corrélation observée entre présence syndicale et taille de l'entreprise est manifeste. Plusieurs analyses multivariées ont montré la présence de la taille sur la présence syndicale comme telle au Canada et dans d'autres pays de l'OCDE. L'effet « syndicat » est souvent mixte sur la participation à la formation, notamment en raison de pratiques basées sur l'ancienneté et où les compétences individuelles comptent moins dans l'attribution des postes.

Le TUC et les syndicats ont aussi créé des services de formation par le biais de *Union Learn*⁹⁶ (depuis 2006), anciennement l'Académie syndicale (*Union Academy*), afin d'aider les syndicats à promouvoir la formation tout au long de la vie. En 2005, il y avait plus de 8 000 représentants syndicaux de formation au Royaume-Uni qui offraient du soutien à plus de 60 000 travailleurs afin de poursuivre leurs apprentissages, depuis les compétences de base (équivalent au niveau 2 du NVQ) jusqu'à des niveaux supérieurs de formation (Page et Hillage, 2006 : 17).

Les individus

Depuis plusieurs années le Ministère de l'Éducation et de l'Emploi (*Department for Education et Employment*) s'est efforcé d'encourager les individus à prendre part activement à leur formation et à faire reconnaître leurs compétences par le biais de plusieurs initiatives. La stratégie générale du gouvernement consiste à encourager les individus à prendre en charge leur formation. **Les individus ne bénéficient pas d'un «droit à la formation» proprement dit.** Mais des programmes leur sont destinés, tels que l'accès à du soutien financier avec le programme *Train to Gain* et le *Adult Learning Grant*. Un portail d'information a également été développé afin de fournir les ressources nécessaires aux individus désirant participer à des activités de formation pendant leurs heures de travail. Ainsi, le portail *Education and Learning*⁹⁷ suggère que leur première ressource pour améliorer leurs compétences en emploi devrait être leur employeur. Toutefois, selon Cuddy et Leney (2005), les employeurs n'ont actuellement aucune obligation légale d'accorder du temps libre pour la formation, sauf pour les jeunes de 16-17 ans préparant une qualification reconnue.

En 2000, le Pays de Galles et l'Écosse ont vu apparaître des comptes individuels de formation (*Industrial Learning Accounts – ILA*) assortis d'incitatifs aux travailleurs et travailleuses pour épargner en vue de leur propre formation. En 2001, 2,5 millions de membres participaient à ce programme et quelque 9000 organismes étaient enregistrés pour offrir des activités de formation. Bien que ce programme ait semblé prometteur, il a connu un échec spectaculaire puisqu'il s'est effondré peu de temps après son lancement, en raison d'une fraude financière⁹⁸ chez les intermédiaires qui devaient gérer les régimes d'épargne des travailleurs (Byers, 2004).

Un Livre blanc, déposé en juillet 2003, par le Gouvernement Blair suggérait la création d'un droit individuel à la formation pour l'ensemble des adultes n'ayant pas de qualifications de base ou techniques (niveau 2 selon le NVQ) ainsi que pour les jeunes adultes souhaitant atteindre un niveau professionnel (niveau 3 NVQ). Des projets pilotes ont débuté au cours de l'année 2003. En mars 2005, le Ministère de l'Éducation et de l'Emploi a publié un nouveau Livre blanc exposant les stratégies du gouvernement en matière de formation, afin que les employeurs combler leurs besoins en compétences chez les travailleurs recrutés et que ces derniers puissent obtenir la formation requise pour être embauchés.

⁹⁶ À ce sujet, consulter le site : <http://www.unionlearn.org.uk/>

⁹⁷ Consulter le portail d'informations :

http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/AdultLearning/TrainingAndWorkplaceLearning/DG_070911

⁹⁸ Au sujet de l'échec du ILA : <http://www.dfes.gov.uk/ila/>

Nouveaux arrangements d'acteurs

Bien que les acteurs traditionnels en relations industrielles prennent une place importante dans le système de formation au Royaume-Uni, de nouveaux acteurs ont émergé au cours des dernières années, favorisant notamment la création de partenariats en vue d'améliorer les compétences et les qualifications de la main-d'œuvre au niveau national. Des mesures ont été engagées en vue de renforcer la participation active des partenaires sociaux et des secteurs/branches à la formation professionnelle continue. À titre d'exemple, le *National and Sector Skills Council* a pour objectif d'encourager les employeurs à s'approprier les questions relatives aux compétences et à développer des stratégies sectorielles pour répondre à certains problèmes spécifiques de productivité et aux besoins de compétences qui y sont liés (Tessaring et Wannan, 2004). En 1998, une première initiative a permis de mettre en place un programme de développement de la main-d'œuvre : le programme *University for Industry*⁹⁹. Le *Ufi* offre trois types de services disponibles en ligne : le *Learndirect Courses*, *Learndirect Business* et le *Learndirect Advice*. Depuis 2000, plus de 2 millions d'individus ont utilisé les services du *Learndirect* afin d'améliorer ou d'obtenir de nouvelles qualifications. Le *Ufi* travaille en partenariat avec d'autres organismes impliqués dans la formation professionnelle continue tels que : le *Learning and Skills Council*, les agences gouvernementales et régionales et le *TUC* afin de mettre en œuvre les programmes gouvernementaux de développement de la main d'œuvre.

Les Centres d'Excellence (*Centres of Vocational Excellence – CoVE*) ont contribué de plusieurs manières au développement des compétences tant aux niveaux régional que sectoriel. Une étude¹⁰⁰ réalisée en 2003, auprès de 520 employeurs¹⁰¹, a cherché à comprendre l'impact de ces Centres sur l'attitude et l'engagement des employeurs et de quelques autres acteurs, en matière de développement des compétences. Les principaux facteurs retenus par les employeurs, dans la décision d'utiliser les services d'un Centre d'Excellence, incluent l'accès à de la formation spécialisée, une réputation de qualité des services, l'accès à des spécialistes et à de l'équipement. Parmi les services offerts par les Centres d'Excellence, les services de formation ont été utilisés par 84 % des répondants, soit 438 employeurs. Au plan du profil de formation, 59 % des employeurs qui ont répondu au NESS ont dit avoir offert de la formation à leurs employés au cours des 12 derniers mois, comparativement aux répondants de l'enquête des Centres d'Excellence, où presque la totalité des employeurs, soit 96 %, avaient offert de la formation à leurs employés au cours de la dernière année. De plus, 74 % des répondants à l'enquête des Centres d'Excellence ont déclaré avoir une procédure formelle pour identifier les besoins de formation et répondre aux attentes, comparativement au portrait national, soit 56 % des répondants du NESS. Les employeurs ont aussi déclaré retirer de nombreux avantages de leur participation aux Centres d'Excellence, incluant l'amélioration des compétences de leurs employés, la mise en place de nouvelles pratiques de travail permettant d'accroître l'efficacité de leur organisation.

Est-ce à dire que ces institutions permettraient d'évaluer ou, du moins, d'aider les employeurs à évaluer le rendement de la formation offerte en entreprise ? Ou encore d'évaluer les «retours sur leur investissement» ? La question demeure ouverte.

⁹⁹ Voir le site : <http://www.ufi.com/home/default.asp>

¹⁰⁰ Pour plus de renseignements concernant cette enquête, consultez le rapport final « Impact of the Centres of Vocational Excellence (CoVE) Programme : Attitude and Engagement of Employers and Key Stakeholders », April 2004, sur le site du LSC: <http://cove.lsc.gov.uk/programme-evaluation/Impact-of-the-Centres-of-Vocational-Excellence-CoVE-Programme-Attitude-and-Engagement-of-Employers-a.htm>

Partie 4 : Bilan

Au terme de la présentation de ces quatre systèmes de formation continue au Canada, en France, aux États-Unis et au Royaume-Uni, nous sommes en mesure de formuler **quatre constats**, issus d'une lecture transversale, relatifs à la place des acteurs en matière d'investissement en formation, et à l'évaluation du rendement de la formation continue au sein des organisations.

CONSTAT 1

Les employeurs et le rendement de leurs investissements

Comme nous l'avons vu, dans le cadre de ce projet, les employeurs ont été considérés comme des investisseurs, donc comme des acteurs stratégiques qui coordonnent leurs investissements en matière de formation de la main-d'œuvre par le biais de mécanismes plus ou moins centralisés d'actions (contrôle des investissements ou prises en charges par des partenaires). Toutefois, comme le mentionnent Hall et Soskice (2001), le problème central pour une organisation en est un de coordination pour le développement de ses propres compétences (en tant qu'acteur décisionnel) en matière de formation, en vue de s'assurer une main-d'œuvre de qualité, et en termes de mesure du rendement de ses investissements, pouvons-nous ajouter.

Il existe en effet des avantages à considérer la formation comme un investissement. L'investissement dans la formation professionnelle continue génère des bénéfices non négligeables pour les entreprises, notamment en termes de productivité, de rentabilité, de positionnement sur le marché, de valeur boursière et de compétitivité. Cela se vérifie par les exemples donnés tout au long de la présentation des systèmes nationaux. Ainsi, nous croyons fortement que pour les entreprises canadiennes, françaises, américaines et britanniques, **la comptabilisation méthodique et la compréhension des sommes engagées dans les activités de formation devraient permettre de considérer les rendements des activités de formation comme des indicateurs de la qualité et de la quantité de capital humain détenu au sein de l'entreprise. Mais également, comme un atout stratégique vers le développement d'une culture d'entreprise axée sur le développement et la reconnaissance des compétences et cela, quel que soit le régime institutionnel national dans lequel évolue l'entreprise** (Hall et Soskice, 2001). Dans l'ensemble des profils nationaux, nous pouvons retenir que les mesures qui visent à encourager les firmes à investir dans la formation et l'apprentissage de leur main-d'œuvre sont essentiellement de nature financière : il s'agit le plus souvent d'incitatifs fiscaux, de subventions directes pour les activités liées à la formation (Tessaring et Wannan, 2004). Aussi, de plus en plus d'entreprises financent différents types de formation, tant de nature générale que spécifique.

CONSTAT 2

La responsabilité des individus en matière de formation continue

Bien que les partenaires sociaux souhaitent l'individualisation des parcours de formation, les individus demeurent en marge des décisions, quoiqu'ils soient impliqués directement en matière d'investissements (temps, argent, humain). Comme nous l'avons vu, dans le cas canadien, avec l'importance accrue des notions d'employabilité et de mobilité professionnelle, la définition même

d'un parcours de formation est modifiée, puisque **les individus doivent accepter une partie de la responsabilité** de s'occuper de leur propre apprentissage, avec ou sans l'aide de l'employeur et/ou de l'État, et ce, sans distinctions provinciales (Goldenberg, 2006).

La responsabilisation des individus est également fortement encouragée dans le système britannique, puisque la stratégie générale de l'État, par la voie du *Department for Education and Employment*, consiste à encourager les individus à prendre en charge leur formation, notamment en faisant reconnaître leurs compétences, et par leur participation active à leur apprentissage.

L'enjeu de l'individualisation de la formation continue pourrait conduire aussi à une reconfiguration du processus même de gestion de la formation au sein des organisations, mais aussi à une redéfinition du rôle et des responsabilités de chacun des acteurs. Cette tendance à l'individualisation est toutefois confortée par un droit individuel à la formation en France. Ce dernier outil est un complément nécessaire, selon nous, à une responsabilité accrue des travailleurs à l'égard de leurs parcours de formation afin de réduire les inégalités d'accès à la formation continue.

CONSTAT 3

L'importance des partenariats et le renforcement du rôle des partenaires sociaux

À la lumière de la présentation des systèmes nationaux de formation continue, il semble ressortir un constat majeur quant à l'importance de construire des projets de concertation avec les différents partenaires sociaux. Les partenariats ouvrent la voie à une gestion cohérente de la formation continue, tant au plan du financement que de l'évaluation des résultats. Ainsi, nous pensons que pour rentabiliser au mieux leurs investissements dans la formation continue, les acteurs concernés ont tout intérêt à adopter une approche « d'assurance qualité » c'est-à-dire comportant des plans de formation, des objectifs réalistes et atteignables, ainsi que des critères mesurables.

Comme nous l'avons vu, plusieurs initiatives de partenariats se sont développées depuis une décennie dans les milieux de formation professionnelle continue au Canada, aux États-Unis, en France et au Royaume-Uni. Au delà de l'effet de mode qu'elles peuvent traduire, et des changements qu'elles entraînent dans les pratiques de formation continue et dans les préoccupations des acteurs, les initiatives des partenaires sociaux traduisent une volonté institutionnelle de remodeler le système de formation continue. **Tant les pouvoirs publics que les entreprises, les partenaires sociaux et les individus doivent assumer leurs responsabilités et investir davantage et plus efficacement dans le capital humain.** À ce titre, Kok (2004 : 33) note que les budgets nationaux devraient refléter les priorités pour l'éducation et la formation afin de promouvoir la compétitivité économique.

Les partenariats permettent non seulement aux acteurs de prendre part activement aux décisions de formation continue, mais visent une approche de collaboration à long terme en matière de développement des qualifications au sein des milieux de travail. Compte tenu des changements à l'œuvre sur le marché du travail, il apparaît que le renforcement du rôle des partenaires sociaux en matière de formation continue, d'investissements et d'évaluation des résultats, est une voie à privilégier dans les différents systèmes nationaux de formation continue. La publication de Tessaring et Wannan (2004) est particulièrement éclairante dans la promotion des partenariats en formation. Ces auteurs mentionnent que dans certains cas, « une plate-forme commune de coopération, fondée sur le partage des connaissances et des expériences, a été établie pour accroître

la performance sur le lieu de travail. Les partenariats d'entreprises constituent un moyen novateur d'établir une synergie entre les entreprises » (p.52).

Enfin, les politiques de l'emploi semblent obéir à des logiques nationales et à des caractéristiques propres aux marchés de travail découlant de forces historiques, politiques, sociales, économiques et même culturelles. Parmi ces facteurs, Boulin et Cette (1998 : 7) précisent que la position des partenaires sociaux au sein du marché du travail est importante puisqu'elle permet d'établir le déroulement des enjeux et de bien saisir le sens des « configurations nationales des systèmes de relations industrielles et leurs capacités à établir des compromis sociaux ».

C'est également ce que proposent Hall et Soskice (2001) en mentionnant que tous les systèmes de formation produisent des compétences, mais que les résultats des systèmes de formation sont directement dépendants du cadre institutionnel dans lequel ils ont lieu (en référence aux trois types d'États existants : libéral, conservateur et corporatiste). Ainsi, il ne semble pas exister de « meilleur modèle », mais il semble y avoir des apprentissages communs à réaliser. Comme le propose Bruno Amable (2005) « la performance des nations dépendrait plus qu'on ne le pense des décisions des acteurs en matière de capital humain ».

CONSTAT 4

La disponibilité des données

Une autre limite importante a trait à la disponibilité de données sur la valeur de la formation, ce qui peut constituer un élément essentiel pour expliquer pourquoi les employeurs canadiens, français, américains ou britanniques sont parfois « frileux » pour investir en formation continue. Le manque d'information quant aux retours sur la productivité fait que la formation peut être perçue comme une obligation fiscale à remplir et non comme un investissement. Ainsi, comme le mentionne Goldenberg (2006), « pour convaincre [les employeurs] d'investir dans la formation de leurs travailleurs plutôt que dans le capital physique ou d'autres domaines, il faut leur donner de bonnes raisons de le faire ».

Ne sommes-nous pas en présence d'un cercle vicieux ? Ainsi, bien que les entreprises canadiennes reconnaissent le potentiel de la formation en entreprise comme un des facteurs permettant le développement d'organisations à haut rendement (Betcherman et al., 1998), les organisations canadiennes, selon Le Louarn et Wils (2001), manifestent peu d'intérêt à procéder à une évaluation formelle et organisée des activités de gestion des ressources humaines telles que les formations offertes dans les milieux de travail, ce qui ne permet pas de collecter des données au niveau micro.

On peut observer une problématique identique au sein des milieux de travail américains et britanniques. Le fait que les employeurs ne soient pas tenus de colliger de l'information sur leurs activités de formation permet d'expliquer, en partie, la difficulté d'obtenir des données de qualité et complètes en matière de formation continue. D'où la difficulté de mesurer adéquatement les résultats des formations offertes et d'en dégager des pistes d'action pour les différents milieux de travail. Il y a tout de même une ouverture dans les enquêtes nationales récentes.

Ce manque d'information en matière de développement de la main-d'œuvre peut avoir des effets pervers. En effet, qu'il se situe au regard du financement ou de l'obligation légale d'investir, ce manque d'information peut inciter les acteurs du marché du travail à prendre des décisions en

matière de développement professionnel qu'ils n'auraient pas prises s'ils avaient eu accès à une information complète et de qualité (BIT, 1998).

Par contre, des avenues intéressantes ont été proposées, en France, lors d'une réunion AGORA au CEDEFOP en 1999, pour accroître l'évaluation des activités de formation en entreprise. Ainsi, les informations relatives aux dépenses en ressources humaines (emploi, rémunération, santé et sécurité, formation, relations professionnelles) sont sous-utilisées dans le Bilan Social, bien qu'il soit obligatoire depuis 1977 en France (Fruleux, 1999). Ces informations pourraient être utilisées pour articuler des données sociales et économiques, ce qui permettrait par exemple d'évaluer l'impact de la formation. Ceci suppose une actualisation des indicateurs, comme l'a proposé le Conseil économique et social français.

Drake (2002 : 75), quant à lui, a rappelé l'importance de l'évaluation quantitative de la formation et de l'utilisation du capital humain, affirmant que « les entreprises décident de la répartition de leurs investissements en fonction d'évaluations intuitives, implicites et peu rigoureuses. L'évaluation quantitative, financière ou non financière, est aussi subjective et fait aussi appel au jugement personnel. Mais elle repose sur (a) une plus grande quantité et une plus grande variété d'informations ; (b) davantage d'aspects du capital humain (utilisation, coûts, avantages) ; (c) donc aussi des informations plus pertinentes ; (d) un jugement plus systématique et plus ouvert quand il s'agit de prendre des décisions d'investissement dans le personnel. Il en résulte une plus grande transparence pour tous sur la façon dont l'entreprise gère sa ressource la plus précieuse ».

Une dernière avenue pour accroître l'évaluation du rendement de la formation, est d'approfondir la recherche sur la formation en entreprise, « notamment sur les incitatifs et les obstacles [...] sur la rentabilité de la formation ainsi que sur les besoins des employeurs en matière de gestion de la formation (investissement, outils de planification, consultation sur les besoins des employés, etc.) » (MESS, 2005 : 185). Cette avenue apparaît pertinente pour l'ensemble des systèmes nationaux de formation continue.

BIBLIOGRAPHIE

Partie 1 : Les notions utilisées

Barrett, A. et P.J. O'Connell (2001). « Does training generally work ? The returns to in-company training », *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 54, no. 3, 647-662.

Becker, G. (1964). *Human capital : A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, New York, National Bureau of Economic Research.

Bishop, J.H. (1988). « Do employers share the costs and benefits of general training? », Working Paper no 88-08, *Center for Advanced Human Resource Studies*, School of Industrial and Labor Relations, Cornell University, 27 pages.

Charest, J. (1999). « Articulation professionnelle et orientations du système de formation professionnelle au Québec ». *Relations Industrielles – Industrial Relations*, vol. 54-3, 439-469.

Coffield, F. (2000). « The structure below the surface : reassessing the significance of informal learning », in F. Coffield (Ed.). *The necessity of informal learning*, Bristol : Policy Press, 80 pages.

Conseil supérieur d'éducation (1998). *La formation continue du personnel des entreprises – Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé*, document d'appoint, Étude réalisée dans le cadre de l'avis du Conseil supérieur d'éducation intitulé « La formation continue du personnel des entreprises - Un défi pour le réseau public d'éducation », Québec, 278 pages.

Cousineau, J.-M. (2005). *Emploi et salaire*. Les Presses de l'Université de Montréal, 377 pages.

Daniau, S. et P. Bélanger (2008), « Synthèse des publications en langue française sur l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail », dans *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : pour de meilleures compétences de base*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/172252366268>

Destré, G. et C. Nordman (2002). « Les effets de la formation informelle sur les gains : une comparaison sur données appariées françaises, marocaines et tunisiennes », *L'actualité économique, Revue d'analyse économique*, vol. 78, no 2, 179-205.

D'Hostingue, D. (2007). « Présentation des concepts et modèles de base de l'évaluation du rendement de la formation », Observatoire de gestion des ressources humaines, ESG UQAM, consulté en ligne à l'adresse : <http://www.observatoiregrh.uqam.ca>

Dion, G. (1986). *Dictionnaire canadien des relations du travail*, Presses de l'Université Laval, Québec, 2^e édition, 993 pages.

Dunberry, A. et C. Péchard (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise - État de la question et perspectives*, UQAM/CIRDEP, 86 pages.

Gosselin, M. (2005). *Le rendement de la formation de la main-d'œuvre en entreprise : une recension des écrits*, document réalisé dans le cadre du programme PSRA du Fonds national de formation de la main-d'œuvre, Québec, 108 pages.

Goux, D. et E. Maurin (2000). « Returns to firm-provided training: evidence from French worker-firm matched data », *Labour Economics*, vol. 7, 1-19.

Gravot, P. (1993). *L'économie de l'éducation*. Paris : Economica.

Guerrero, I. (2002). « L'entreprise apprenante et le gouvernement des entreprises », dans *Panorama : Agora VI : Bilan du capital humain en entreprise*, CEDEFOP, 91-100.

Hart, S.A., M. Gamache et M. Lejeune, sous la direction de F. Lesemann (2005). « La formalisation des pratiques de formation dans les PME manufacturières québécoises », *Rapport présenté dans le cadre du programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA) du Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO)*, # 2813-3478, TRANSPOL, INRS Urbanisation, Culture et Société, 218 pages.

Kessler, A.S. et C. Lülfsmann (2006). « The Theory of Human Capital revisited: on the interaction of general and specific investments », *The Economic Journal*, vol. 116, 903-923.

Lazear E. (2003). « Firm-Specific Human Capital: A Skill-Weights Approach », *NBER Working Paper No. 9679*.

Loewenstein, M.A. et J.R. Spletzer (1998). « Dividing the Costs and Returns to General Training », *Journal of Labor Economics*, vol. 16, no 1, 142-171.

Loewenstein, M.A. et J.R. Spletzer (1999). « General and Specific Training: evidence and implications », *The Journal of Human Resources*, vol. 34, no 4, 710-733.

Maurice, J.-G. (1997). *Le retour sur l'investissement de la formation entre entreprises et l'impact sur le capital humain*. Thèse de doctorat, Département d'étude en éducation et d'administration de l'éducation. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 273 pages.

Meignant, A. (2001). *Manager la formation*, 5^e édition, Rueil-Malmaison : Éditions Liaisons.

Sicherman, N. (1990). « The measurement of on-the-job training », *Journal of Economic and Social Measurement*, vol. 16, no 4, 221-230.

Vandewattyne, J. et E. Van Assche (1990). *L'effort de formation des entreprises en Belgique*, Étude réalisée par la Fondation Industrie-Université, 140 pages.

Partie 2 : Les assises théoriques

Charreaux G. (1999). « La théorie positive de l'agence : lecture et relectures... » in G. Koenig (éd), *De nouvelles théories pour gérer l'entreprise du XXI^e siècle*, Paris, Economica, Mars, 61- 141.

Donaldson, T. et L.E. Preston (1995). « The Stakeholder Theory of corporation : concepts, evidence and implications », *Academy of Management Review*, vol. 20, no 1, 65-91.

Freeman E. R. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Pitman, Boston, 276 pages.

Friedman, A.L. et S. Miles (2006). *Stakeholders : Theory and Practice*, Oxford University Press, 330 pages.

Jensen, J. et W. Meckling (1976). « Theory of the Firm: Managerial Behaviour, Agency Costs, and Ownership Structure », *Journal of Financial Economics*, vol. 3, 305-360.

Mercier, S. et J.-P. Gond (2005). « La théorie des parties prenantes », Working Papers FARGO 1050502, Université de Bourgogne – LEG/Fargo (*Research center in Finance, organizational ARchitecture and GOvernance*), 14 pages.

Preston L. E. et H.J. Shapientza (1990). « Stakeholder Management and Corporate Performance », *Journal of Behavioral Economics*, vol. 19, 361-375.

Partie 3: Portrait des systèmes nationaux de formation et des acteurs en présence

Références pour le Canada

Alberta, Human Resources and Employment (2003). *Skills Investment Strategy Supporting the Development of a Skilled Workforce in Alberta POLICY FRAMEWORK*, Alberta Human Resources and Employment Labour Force Partnerships and Skills Policy Branch, 21 pages. Consultez en juin 2007 : http://employment.alberta.ca/documents/CES/CES-TFW_si_framework.pdf

Alliger, George M. et Janak, Elizabeth A. (1989). « Kirkpatrick's Levels Of Training Criteria : Thirty Years Later », *Personnel Psychology*, 42, 2, pp. 331-342.

Almeida, R. et P. Carneiro (2006). « The return to the Firm Investment in Human Capital », *Discussion Paper Series*, no 1937, Institute for the Study of Labor (IZA), 24 pages.

Bailey, A. (2007). *Un investissement rentable - Mettre l'investissement en formation en rapport avec les résultats d'entreprise et l'économie*, Rapport de recherche, Centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu de travail, Conseil canadien sur l'apprentissage, Ottawa, 87 pages.

Ballot G., F. Fathi et T. Erol (2002). 'Who benefits from training and R&D : the firms or the workers ? A study on panels of French and Swedish firms', ERC Working Papers in Economics.

Barbier, J.-C. (1998). « Les politiques de l'emploi en perspective : pour un cadre de comparaison des politiques nationale de l'emploi », dans Barbier, J.-C. et J. Gautié, *Les politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis*. Presses universitaires de France, 383-409.

Barrett, A. & Hövels, B. (1998). « Vers un taux de rentabilité de la formation : évaluation de la recherche sur les bénéfices de la formation dispensée par les employeurs ». *CEDEFOP. Formation professionnelle*. Revue européenne no 14, pp. 647-652.

Barrett, A. et P.J. O'Connell (2001). « Does training generally work ? The returns to in-company training », *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 54, no. 3, pp. 647-662.

Barron, J.M., A. Black et M.A. Loewenstein (1989). « Job matching and On-the-job training », *Journal of Labor Economics*, vol. 7, no. 1, pp. 1-19.

Barron, J.M., M.C. Berger et D.A. Black (1997). *On-the-job training*, W.E. Upjohn Institute for Employment Research, 207 pages.

Bartel, A. (2000). « Measuring the Employer's Return on Investment in Training : Evidence from the literature », *Industrial Relations*, vol. 39, no. 3, pp. 502-524.

Becker, G. (1964). « Human capital : A theoretical and empirical analysis, with special reference to education », New York, National Bureau of Economic Research.

Bélangier, P. et M. Robitaille (2008). *La formation en entreprise au Québec : un portrait*. Centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu du travail, Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente (CIRDEP/UQAM), 83 pages.

Belcourt, M., P.C. Wright et A.M. Saks (2000). *Managing Performance through training and development*, Nelson, Thomson Learning, series in Human Resources Management, 372 pages.

Bernier, C. (1999). « Vers une formation « continue » de la main-d'oeuvre au Québec ? », *Relations Industrielles*, vol. 54, no3, pp. 489-502.

Betcherman, G., K. McMullen et K. Davidman (1998). *La formation et la nouvelle économie - Un rapport de synthèse*, Réseaux canadien de recherche en politiques publiques.

Black, S.E. et L.M. Lynch (1996). « Human-capital investments and productivity », *American Economics Review (Papers and Proceedings)*, vol. 86, no. 2, pp. 263-267.

Blanchard, P.N., J.W. Thacker et S.A. Way (2000). « Training evaluation : perspectives and evidence from Canada », *International Journal of Training and Development*, vol. 4, No. 4, pp. 295-304.

Boismenu, G. et A. Noël (1995). *La restructuration de la protection sociale en Amérique du Nord et en Europe*. Cahiers de recherche sociologique, no. 24, 49-85.

Bureau International du Travail (1998). *Rapport sur l'emploi dans le monde 1998-99. Employabilité et mondialisation, le rôle crucial de la formation*. Chapitre 4 : « Efficience et gouvernance des systèmes de formation », Genève : BIT, pp. 91-122.

Caroli, E., N. Glance et B. Huberman (1995). « Formation en entreprise et débauchage de main-d'œuvre aux États-Unis, un modèle dynamique d'action collective », *Revue économique*, vol. 46, no. 3, pp. 807-816.

Charest, J. (1999). « Articulation professionnelle et orientations du système de formation professionnelle au Québec ». *Relations Industrielles – Industrial Relations*, vol. 54-3, pp. 439-469.

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, 45 pages.

Coffield, F.(2000). « The structure below the surface : reassessing the significance of informal learning », in F. Coffield (Ed.). *The necessity of informal learning*, Bristol : Policy Press, 80 pages.

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*, document d'appoint, Étude réalisée dans le cadre de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation intitulé *La formation continue du personnel des entreprises - Un défi pour le réseau public d'éducation*, Québec, 278 pages.

Cousineau, J.-M. (2005). *Emploi et salaire*. Les Presses de l'Université de Montréal, 377 pages.

CPRN (2007). *Developing Skills Through Partnerships, Symposium Report*, Ottawa, 16 pages.

CSN (2001). « Réussir le virage de la formation continue, une urgence pour le Québec », Commentaires présentés dans le cadre de la Consultation sur le Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue, consulté : www.csn.qc.ca/memoires.

CSN, CSD, CSQ, FTQ et UPA (2006). *Maintenir la Loi du 1 % et la bonifier*. Commentaires sur Le Rapport quinquennal 2000-2005 concernant la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, Document présenté à la Commission de l'économie et du travail, février, 159 pages.

Destré, G. et C. Nordman (2002). « Les effets de la formation informelle sur les gains : une comparaison sur données appariées françaises, marocaines et tunisiennes », *L'actualité économique, Revue d'analyse économique*, vol. 78, no 2, pp. 179-205.

Dolbec, A. et al., (2005). *La qualification professionnelle de la main-d'oeuvre – 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*, Rapport final du projet no 2816-5745 PSRA subventionné par Emploi-Québec, 363 pages.

Dion, G. (1986). *Dictionnaire canadien des relations du travail*, Presses de l'Université Laval, Québec, 2^e édition, 993 pages.

Doray, Pierre, (1991). « Les stratégies des entreprises québécoises en matière de formation », *Relations industrielles*, vol. 48, no 2, pp. 329-356.

Dostie, B. et M.-P. Pelletier (2005). « Les rendements de la formation en entreprise ». *Les cahiers du CREF* 05-07, 39 pages.

Dufour, P., G. Boismenu et A. Noël (2003). *L'aide au conditionnel : la contrepartie dans les mesures envers les personnes sans emploi en Europe et en Amérique du Nord*. Les Presses de l'université de Montréal, 248 pages.

Dunberry, A. et C. Péchard (2007). L'évaluation de la formation dans l'entreprise - État de la question et perspectives, UQAM/CIRDEP, 86 pages.

Employment and Immigration Canada (1989). *Success in the Works : A Policy Paper*. Ottawa : Supply and Services Canada.

Esping-Andersen, G. (1999). *Les trois mondes de l'État-providence : essai sur le capitalisme moderne*. Paris, Presses universitaires de France, 310 pages.

Fabre, A. (2000). « Formation spécifique ou générale ? Implications en terme de croissance ». *Économie publique*, no 2, pp. 117-135.

Gamache, M., avec la collaboration de J-Luc Bédard, sous la direction de F. Lesemann (2004). « La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : un regard sociologique », *Étude réalisée avec l'appui du Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO), projet no 2813-5111*, Transpol, INRS Urbanisation, Culture et Société, 109 pages.

Goldenberg, M. (2006). *Investissements des employeurs dans l'apprentissage en milieu de travail au Canada*, Document de recherche préparé par les Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques au nom du Conseil canadien sur l'apprentissage, 67 pages.

Gosselin, M. (2005). *Le rendement de la formation de la main-d'œuvre en entreprise : une recension des écrits*, document réalisé dans le cadre du programme PSRA du Fonds national de formation de la main-d'œuvre, Québec, 108 pages.

Gouvernement du Québec (2005). *Rapport quinquennal – Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, 150 pages.

Guérin, G. et T. Wils (1992). *La gestion des ressources humaines : du modèle traditionnel au modèle renouvelé*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 276 pages.

Gunderson, M. et A. Verma (1994). *Free Trade and Its Implications for Industrial Relations and Human Resource Management*. Regional Integration and Industrial Relations in North America, M. L. Cook et H. Katk (éd.), pp. 167-177.

Hart, S.A., M. Gamache et M. Lejeune, sous la direction de F. Lesemann (2005). « La formalisation des pratiques de formation dans les PME manufacturières québécoises », *Rapport présenté dans le cadre du programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA) du Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO), # 2813-3478*, TRANSPOL, INRS Urbanisation, Culture et Société, 218 pages.

Havet, N. (2006). « La valorisation salariale et professionnelle de la formation en entreprise diffère-t-elle selon le sexe ? : l'exemple canadien », *Document de travail 06-02*, Centre National de la Recherche Scientifique – Groupe d'Analyse et de Théorie Économique, France, 20 pages.

ITA (2005). *ITOS' : Moving forward with industry training reform*, Discussion Paper, 10 pages. Consulté sur le site : <http://www.itabc.ca/ITO.php>

Kambourov, G., I. Manovskii et M. Plesca (2005). *Returns to Government Sponsored Training*, Working Paper – Very preliminary and incomplete, HRCC, 39 pages.

Krebs, H. Z. Patak, G. Picot et T. Wannell (2001). « L'élaboration et l'utilisation d'une enquête canadienne bidimensionnelle sur les employeurs et les employés », Statistique Canada, Ottawa, disponible à l'adresse Internet suivante : http://www.statcan.ca/francais/rdc/wes01_f.htm

Labrie, Y. et C. Montmarquette (2005). « La formation qualifiante et transférable en milieu de travail », *Rapport de projet*, CIRANO, Montréal, 76 pages.

Laflamme, Roch (1999). *La formation en entreprise : nécessité ou contrainte ?*, Les Presses de l'Université Laval.

Le Louarn, J-Y. et T. Wils (2001). *L'évaluation de la gestion des ressources humaines*, Éditions Liaisons, 263 pages.

Lesemann, F. (2007). « Systèmes nationaux d'innovation et régimes institutionnels », Réflexion théorique, Groupe TRANSPOL, INRS-UCS, Montréal

Lin Z. et J.-F. Tremblay (2003). *Employer-Supported Training in Canada : Policy-Research Key Knowledge Gaps and Issues*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada et Industrie Canada et Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Document de travail 2003 B-01.

Lloyd-Ellis, H. (2000). « Les impacts de l'inégalité sur la croissance de la productivité : Petit manuel », Document R-00-3F, *Direction générale de la recherche appliquée*, Politique stratégique, *Développement des ressources humaines Canada*, 57 pages.

Loewenstein, M.A. et J.R. Spletzer (1999). « General and Specific Training : evidence and implications », *The Journal of Human Resources*, vol. 34, no 4, pp. 710-733.

Lucas, R. (1988). « On the Mechanics of Economic Development », *Journal of Monetary Economics*, vol. 22, pp. 3-42.

Meyer, M. K et V. Elliot (2003). *Training Evaluation : A Review of Literature*. National Food Service Management Institute. The University of Mississippi, 18 pages.

Ministère des Finances du Canada (2005). *Plan pour la croissance et la prospérité*. Canada, 153 pages.

Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (2005). « L'évaluation de la Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre (Loi du 1 %) », *Rapport de la deuxième enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi*, Direction de l'évaluation, Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, Direction générale des politiques, Québec, 208 pages.

Ministère de la formation et des collèges et universités de l'Ontario (2004). *Fonds d'innovation en apprentissage* : http://www.edu.gov.on.ca/fre/tcu/employers/innov_fund.html (consulté juin 2007).

Ministère de la formation et des collèges et universités de l'Ontario (2004). *Marché du travail* www.edu.gov.on.ca/fre (consulté juin 2007).

Manufacturiers et Exportateurs du Québec (2006). « Faire évoluer la Loi pour un véritable développement des compétences de la main-d'œuvre », *Mémoire présenté à la Commission de l'économie et du travail – Rapport quinquennal 2000-2005 concernant la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*.

Morin, F., J.-Y. Brière et D. Roux (2006). *Le droit de l'emploi au Québec*, 3e éd., Montréal, Wilson & Lafleur, 1780p.

Nicholson, P. J. (2003). *De la croissance : rendement et perspectives économiques à long terme du Canada*. Observateur international de la productivité, no. 7, automne, pp. 5-28.

OCDE (2004). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2004*.

OCDE (2005). *Promouvoir la formation des adultes*, Note de synthèse, 167 pages

Pelletier, M.-P. (2005). *Les rendements de la formation en entreprise*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès sciences (M.Sc.), Sciences de la gestion, HEC Montréal, 87 pages.

Peters, V. (2004). *Travail et formation : premiers résultats de l'Enquête sur l'Éducation et la Formation des Adultes de 2003*, Document de recherche (81-595-MIF), Ottawa, Statistiques Canada.

Petit, A. (1972). La formation professionnelle des adultes : historique et évolution de l'expérience québécoise dans le contexte canadien, Thèse, Relations industrielles, 410 pages.

Pilat, D. (2004). « Le paradoxe de la productivité : l'apport des micro-données », *Revue économique de l'OCDE*, no. 38, pp. 41-73.

RHDCC (2004-2005). *Budget des dépenses 2004-2005*, Rapport ministériel sur le rendement, Ottawa.

Rowden, R.W. (2001). « Exploring Methods to Evaluate the Return on Investment from Training », *American Business Review*, January, pp. 6-12.

Saunders, R. (2007). Towards an Effective Adult Learning System : Report on the Toronto Roundtable prepared for the Adult Learning Knowledge Centre of the Canadian Council on Learning, *Canadian Policy Research Networks*, 13 pages.

Sharpe, A. (2007). « Lessons for Canada from International Productivity Experience », *Observateur économique international*, no 14, printemps, 18 pages

Sicherman, N. (1990). « The measurement of on-the-job training », *Journal of Economic and Social Measurement*, vol. 16, no 4, pp. 221-230.

Turcotte, J., A. Léonard et C. Montmarquette (2003). « La formation dans les emplacements canadiens : Nouvelles perspectives au niveau de l'employeur et de l'employé ». Direction générale de la recherche appliquée – DRHC.

Vandewattyne, J. et E. Van Assche (1990). *L'effort de formation des entreprises en Belgique*, Étude réalisée par la Fondation Industrie-Université, 140 pages.

Zwick, T. (2006). « The impact of training intensity on establishment productivity », *Industrial Relations*, vol. 45, no. 1, pp. 26-46.

Sites Internet

<http://strategis.gc.ca/epic/site/cts-scf.nsf/fr/Home>

<http://www.mcscs.gov.on.ca/mcscs/french/pillars/social/programs/ow>

http://ogov.newswire.ca/ontario/GPOF/2006/05/18/c9796.html?lmatch=&lang=_f.html.

Références pour la France

Ballot, G., F. Fakhfakh et E. Taymaz (2002). *Who benefits from training and R&D : The firm or the workers ? A study on panels on French and Swedish firms*, Economic Research Center, Working Paper 02/01, 30 pages.

Bassanini A. et al., (2005), *Work place training in Europe*, IZA.

Bentabet E. et Théry M. (2005). « Les organismes paritaires agréés, acteurs du changement des comportements de formation des petites entreprises », Relief n°11

Cam P., L. Chambrier et F. Favennec (1995). *Les politiques de formation professionnelle continue dans l'entreprise*, La Documentation Française.

CEREQ (1999). « Les facteurs de développement de la formation continue dans l'Europe des quinze », *Bref* no 150.

CEREQ (2004). « La formation dans les entreprises, entre réflexe et stratégie.», *Bref*, n°207.

CEREQ (2006). « Les OPCA face aux petites entreprises, entre activités de gestion et développement de services», *Bref* n°227.

CEREQ (2008). « La formation continue dans les entreprises européennes. Premiers pas vers une homogénéisation », *Bref* no 251.

Delame, E. et F. Kramarz (1997). « Entreprises et formation continue », *Économie et Prévision*, No 127, pp. 63-82.

Drake, K. (2002). « Le bilan du capital humain », dans *Panorama : Agora VI : Bilan du capital humain en entreprise*, CEDEFOP, pp. 67-75.

Descamps, R. (2004). « La formation dans les entreprises : entre réflexe et stratégie », *Bref* n° 207.

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

Dumont, A. (1997). « Le système de formation français : réflexions », *Dans le cadre de l'AGORA II – Le rôle de l'entreprise dans la formation tout au long de la vie*, CEDEFOP.

Enquête nationale : la formation est-elle bien au service du développement des compétences ? (2005), France.

Fruleux D. (1999). « Le bilan social dans les entreprises françaises », AGORA VI Bilan du capital humain en entreprise, CEDEFOP

De Géry, C. (2005). « Réforme du système de formation continue français et modèle de la compétence : quelle relation ? », *Revue internationale sur le travail et la société*, vol. 3, no.2, 330-351.

Guerrero, I. (2002). « L'entreprise apprenante et le gouvernement des entreprises », dans *Panorama : Agora VI : Bilan du capital humain en entreprise*, CEDEFOP, pp. 91-100.

Jamet, S. (2006). « Améliorer la performance du marché du travail en France », Document de travail du Département des Affaires Économiques, no 504, 56 pages, voir : <http://www.oecd.org/eco/documentsdetravail>

Laflamme, Roch (1999). *La formation en entreprise : nécessité ou contrainte ?*, Les Presses de l'Université Laval.

Méhaut, P. (2006). « Formation tout au long de la vie : une réforme sans État ? », *Communication réalisée dans le cadre du Colloque international – État et régulation sociale*, Paris, 21 pages. Voir : <http://matisse.univ-paris1.fr/colloque-es/pdf/articles/mehaut.pdf>

Monso, O. et L. Thévenot (2008). « Des milieux sociaux au marché du travail : les questionnements sur la société française pendant quarante ans d'enquêtes Formation et Qualification professionnelle », Institut national de la Statistique et des études économiques, Série des documents de travail du CREST, no 2008-20, 58 pages.

Pemartin, D. (1999). *Gérer par les compétences ou comment réussir autrement ?* Éditions Management Société, Collection l'actualité de la gestion, 126 pages.

Santelmann P. (2006). *La formation professionnelle continue*, Paris : La Documentation française.

Tallard M. (2007). « Quelles politiques pour le travail à l'ère de la mondialisation », Communication à la conférence internationale du CRIMT, Montréal.

Traisnel, F. et J.-C. Tricoche (2004). *Redéfinition de l'action de formation*. Rapport remis au Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue, France, 27 pages.

Willems, J.-P. (1999), *Le système de formation professionnelle en France*, CEDEFOP.

Sites Internet

<http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11086.htm>

http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_fr.htm

http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenahagen_declaration_en.pdf

<http://europa.eu/scadplus/leg/fr/lvb/g24232.htm>

http://www.travail.gouv.fr/FSE/b_connaitre/b1_le_fse.html

www.legifrance.fr

<http://www.itabc.ca/ITO.php>

<http://www.travail.gouv.fr/IMG/pdf/2007.04-15.2.pdf>

Références pour les États-Unis

Abowd, J.M., J. Haltiwanger and J. Lane (2004). "Integrated Longitudinal Employer-Employee Data for the United States", *The American Economic Review*, pp. 224-229.

Acemoglu, D. et J.S. Pischke (1999). «Beyond Becker : training in imperfect labour markets », *The Economic Journal*, 109 (February) pp. F112-F142.

Altonji, J.G. et J.R. Spletzer (1991). « Worker characteristics, job characteristics, and the receipt of on-the-job training », *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 45, No. 1 (October 1991), pp. 58-79,

ASTD State of Industry Report (2006). *ASTD's Annual Review of Trends in Workplace Learning and Performance*. Document consulté sur le site de l'ASTD :

<http://www.astd.org/content/research/researchReports/researchReports.htm>

Autor, D. (2001). "Why do temporary help firms provide free general skills training ?", *The Quarterly Journal of Economics* > Vol. 116, No. 4 (Nov., 2001), pp. 1409-1448

Bailey, A. (2007). *Un investissement rentable - Mettre l'investissement en formation en rapport avec les résultats d'entreprise et l'économie*, Rapport de recherche, Centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu de travail, Conseil canadien sur l'apprentissage, Ottawa, 87 pages.

Balmaceda, F.(2005). "Firm-Sponsored General Training", *Journal of Labor Economics*, Vol. 23, No. 1, January, pp. 115-133.

Barbier, Jean-Claude (2001). « Welfare to Work Policies in Europe : The Current Challenges of Activation Policies ». Centre d'études de l'emploi, document de travail no 11, novembre 2001, 24 pages.

Barbier, Jean-Claude (1998). « Les politiques publiques de l'emploi en perspective : pour un cadre de comparaison des politiques nationales de l'emploi ». Dans J.-C. Barbier et J. Gauthier (dir.) *Les politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis*, p. 383-409.

Barron, J.M., A. Black et M.A. Loewenstein (1989). « Job matching and On-the-job training », *Journal of Labor Economics*, vol. 7, no. 1, pp. 1-19.

Barron, J.M., M.C. Berger et D.A. Black (1997). *On-the-job training*, W.E. Upjohn Institute for Employment Research, 207 pages.

Bartick, T. et K. Hollenbeck (2006). Graduation requirements, skills, postsecondary education, and the Michigan economy. Consulté en ligne : http://www.upjohninst.org/Bartick-Hollenbeck_testimony.pdf

Becker, Gary S. 1964. *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, with Specific Reference to Education*. New York : National Bureau of Economic Research, Chap. 2-3, p. 7- 65.

Bezanson, L. et R. Kellett (2001). « Intégration des services d'information et d'orientation au niveau local », *Fondation canadienne pour l'avancement de la carrière (FCAC)*, Note préparée pour l'examen des politiques d'information, d'orientation et de conseil à la demande de la Commission européenne et de l'OCDE, 38 pages. Consulter sur le site : <http://www.oecd.org/dataoecd/36/28/2698186.pdf>

Bernick, M. (2005). *Job training that gets results : ten principles of effective employment programs*, UpJohn Institute for Employment Research, 273 pages.

Black, S.E. et L.M. Lynch (1996). « Human-capital investments and productivity », *American Economics Review (Papers and Proceedings)*, vol. 86, no. 2, pp. 263-267.

Booth, A. et G. Zoega (2004). “Is wage compression a necessary condition for firm-financed general training?”, *Oxford Economic Paper*, January 2004; 56, pp. 88 - 97.

Bosworth, B. (2007). “Lifelong Learning : New Strategies for the Education of Working Adults”, *Center for American Progress*, 56 pages. Consulter sur le site : http://www.americanprogress.org/pressroom/releases/2007/12/lifelong_learning.html

Cahuc, P. et A. Zylberberg (1996). *Économie du travail : La formation des salaires et les déterminants du chômage*, De Boeck Université, Paris, 608 pages.

Commission on Technology and Adult Learning (2001). *A vision of E-learning for America's Workforce*, Report, 32 pages.

D'Hostingue, D. (2007). « Présentation des concepts et modèles de base de l'évaluation du rendement de la formation », Observatoire de gestion des ressources humaines, ESG UQAM, consulté en ligne à l'adresse : <http://www.observatoiregrh.uqam.ca>

Dobbs, K. (2000). « What The Online World Needs Now : quality », *Training*, Vol. 37, no.9, pp. 84-97.

Duscha, S. et W.L. Graves (2006). « The Employer as the Client : State-financed Customized Training », 149 pages. Document Consulté en ligne : http://wdr.doleta.gov/research/FullText_Documents/2007%2D14%20The%20Employer%20as%20the%20Client%20%2D%20State%2DFinanced%20Customized%20Training%20Report%2Epdf

Fitzgerald, J. (2006). *Moving Up in the New Economy : Career Ladders for U.S. Workers*, ILR Press, 272 pages.

Fortin, N. et D. Parent (2006). “The Training Divide : A Canada-US Comparison of Employee Training”, *Working Paper B-09*, Skills Research Initiative, Human Resources and Skills

Development Canada, Industry Canada, Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.

Frazis, H., M. Gittleman et M. Joyce (2000). "Correlates of Training : An analysis using both employer and employee characteristics", *Industrial and Labor Relations Review*, Vol. 53, no. 3 (April), pp. 443-462.

Gautié, Jérôme. 1998. « Quel avenir pour les politiques de l'emploi ? ». Dans J.-C. Barbier et J. Gautié (dir.) *Les politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis*, 411-435.

Grubb, W. Norton (1995). *Evaluating Job Training Programs in the United States : Evidence and Explanations*. Technical Assistance Report, National Center for Research in Vocational Education, 146 pages.

Hart, S.A., M. Gamache et M. Lejeune, sous la direction de F. Lesemann (2005). « La formalisation des pratiques de formation dans les PME manufacturières québécoises », *Rapport présenté dans le cadre du programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA) du Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO), # 2813-3478*, TRANSPOL, INRS Urbanisation, Culture et Société, 218 pages.

Heyes, J. (2000). « Workplace Industrial Relations and Training ». Dans H. Rainbird (ed.) *Training in the Workplace*. MacMillan. 320 pages.

Hollenbeck, Kevin (1994). *The Workplace Know-How Skills Needed to be Productive*. Upjohn Institute Technical Report, submitted to the Kalamazoo County Education for Employment Outcomes Task Force, May.

Holzer, Harry et Jess Reaser (1999). "Firm-Level Training for Newly Hired Workers : Its Determinants and Effects." In *Research in Labor Economics*, Volume 18

Karier, T. (1996). "Job Opportunities and Basic Skills : Perspectives From Eight States", *Washington State Institute for Public Policy*, 56 pages. Document consulté sur le site : <http://www.wsipp.wa.gov/rptfiles/JOBS.pdf>

Khatiwada, I., A. Sum et T. Barnicle (2006). *New foreign immigrant workers and the Labor market in the US : The contributions of new Immigrant workers to labor force and employment growth and their impact on Native Born workers, 2000 to 2005*, The New Commission on the Skills of the American Workforce, The National Center on Education and the Economy, 46 pages.

Lafer, G. (2002). *The job training charade*, Cornell University Press, 297 pages.

Lalonde, R. (1995). « The Promise of Public-Sector Sponsored Training Programs », *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 9, printemps, p. 151.

Lerman, R.I., S.M. McKernan et S. Rugg (1999). "Employer-provided training and public policy, *Urban-Institute*, Washington DC, 43 pages.

Lesemann, F., M. Lejeune et S.A. Hart (2005). *Inventaire international et documentation des dispositifs nationaux de qualification professionnelle (France, États-Unis, Espagne, Italie, Portugal, Suisse et Mexique)*. INRS Urbanisation, Culture et Société, 166 pages.

Loewenstein, M.A. et J.R. Spletzer (1999). « General and Specific Training : evidence and implications », *The Journal of Human Resources*, vol. 34, no 4, pp. 710-733.

Lynch, L. et S. Black (1998). “Beyond the incidence of employer-provided training”,. *Industrial and Labor Relations Review*, Vol. 52, No. 1 (October), pp. 64-81.

Marcotte, D.E. (2000). “Continuing education, job training, and the growth of earnings inequality”. *Industrial and Labor Relations Review*, Vol. 53, No. 4 (July), pp. 602-623.

Meléndez, E. (2004). *Communities and Workforce development*. W.E. Upjohn Institute Public Welfare, 488 pages.

Meyer, M. K et V. Elliot (2003). *Training Evaluation : A Review of Literature*. National Food Service Management Institute. The University of Mississippi, 18 pages.

OCDE (2005). *Promouvoir la formation des adultes*, Note de synthèse, 167 pages

OCDE (2006). *General Policies to improve employment Opportunities for all*, Chapitre 3, OECD Employment Outlook, 80 pages.

OCDE (2007). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2007*.

O'Leary, C. R. A. Straits et S.A. Wandner (2004). *Job training policy in the United States*, Michigan, 359 pages.

Perez, C. (2001). Évaluer les programmes d'emploi et de formation – l'expérience américaine, Dossier no 18, Centre d'Études de l'Emploi, 184 pages.

Pope, M. et M. Russell (2001). « Point de vue de praticiens sur les politiques des services d'orientation aux États-Unis », *Présentation réalisée dans le cadre du deuxième symposium international sur les services d'orientation et les politiques publiques*, Vancouver (Colombie-Britannique), 5 et 6 mars 2001. Consulter sur le site : http://www.crccanada.org/crc/files/symp01_country_USA_f654_1.doc

Saunders, R. (2007). Towards an Effective Adult Learning System : Report on the Toronto Roundtable prepared for the Adult Learning Knowledge Centre of the Canadian Council on Learning, *Canadian Policy Research Networks*, 13 pages.

Shackleton, J.R., Clarke, L., T. Lange et S. Walsh (1995). *Training for employment in Western Europe and the United States*, 266 pages.

Sheppard, H. et Rix S. E. (1989). *Training of Older Workers in the United States*. Discussion Paper No. 31, 42 pages.

Stasz, C. (2001). "Assessing skills for work : two perspectives", *Oxford University Press, Oxford economic paper*, 3, pp. 385-405.

Troppe, M. et P. Carlston (2006). *An analysis of market and skill changes – The impact of globalization on American Jobs in Selected industries*, The New Commission on the Skills of the American Workforce, The National Center on Education and the Economy, 105 pages. Consulté : http://www.skillscommission.org/pdf/Staff%20Papers/Industry_Papers.pdf

Vilhuber, L. (1999). "Sector-specific on-the-job training : evidence from U.S. Data", *Centre de recherche et développement en économique (CRDE), Cahier 0699*, 58 pages.

Warburton, W.P. et R.N. Warburton (2002). "Measuring the Performance of Government Training Programs", *C.D. Howe Institute – Commentary*, no 165, June, 27 pages.

Woodbury, S. A. (1992). *Employer Training Needs in Hawaii*, Working Paper, 30 pages.

Sites Internet

Commission on the Skills of American Workforce <http://www.skillscommission.org/>

Education Resources Information Center <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>

National Center for Research in Vocational Education, University of California, Berkeley <http://ncrve.berkeley.edu/>

US Department of Labor Employment & Training Administration <http://www.doleta.gov/>

UpJohn Institute for Employment Research <http://www.upjohninst.org/>

Références pour le Royaume-Uni

Almeida- Santos, F. et K. Mumford (2006). « Employee training, wage dispersion and equality in Britain », *IZA Discussion Paper No 2276*, August, 32 pages.

Andrews, M., S. Bradley et R. Upward (1999). "Estimating youth training wage differentials during and after training", *Oxford Economic Paper*, July, 51, pp. 517-544.

Aragon-Sanchez, A., I. Barba-Aragon et R. Sanz-Valle (2003). « Effects of training on business results », *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 14, no 6, 956-980.

Bell, E., S. Taylor et K. Hoque (2004). « Workplace training and high skills vision : Where do Investors in People fit ? », *SKOPE Research Paper*, no 45, 26 pages.

Bessy, C. (2000). « La certification des compétences en Grande-Bretagne : les risques d'exclusion induits par la valorisation d'aptitudes générales », *Formation Emploi*, no 71, pp. 21-35.

Böheim, R. et A. L. Booth (2004). « Trade Union Presence and Employer-Provided Training in Great Britain », *Industrial Relations*, vol. 43, no. 3, July, pp. 520-543.

Booth, A.L. (1991). « Job related formal training who receives it and what is it worth? », *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 53, no 3, 281-293.

Brunello, G. et F. Gambarotto (2004). “Agglomeration Effects on Employer-Provided Training : Evidence from the UK”, *IZA Discussion Paper No 1055*, March, 39 pages.

Buechteman C.F. et D. Soloff (1995). « Enseignement général, formation professionnelle et économie », *Formation Emploi*, n°50, 5-17.

Byers (2004). Notes d'allocation sur les stratégies sectorielles, la formation et le rôle des conseils sectoriels, Conférence sur la politique industrielle, Congrès du travail du Canada : <http://congresdutravail.ca/syndicaliser/pdf/B%20Byers%20Remarks%20to%20Session%20on%20Sectoral%20Strategies%20Fr7695.pdf>

CEDEFOP (1999). *Le système de formation professionnelle au Royaume-Uni*, 156 pages.

Centres of Vocational Excellence (2004). *Impact of the Centres of Vocational Excellence (CoVE) Programme : Attitude and Engagement of Employers and Key Stakeholders*. The third-stage evaluation of the CoVE programme, Final Report, Learning and Skills Council National Office, consulté sur le site : <http://cove.lsc.gov.uk/programme-evaluation/Impact-of-the-Centres-of-Vocational-Excellence-CoVE-Programme-Attitude-and-Engagement-of-Employers-a.htm>

Cuddy N. et T. Leney (2005). « Vocational education and Training in the United Kingdom », CEDEFOP, Serie Cedefop Panorama 111, 80 pages. Document disponible sur le site European Training Village : <http://www2.trainingvillage.gr>, consulté le 20 mars 2007.

Descy, P. et Tessaring, M. (2006). « Apprendre : une valeur sûre. Évaluation et impact de l'éducation et de la formation », *Troisième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe : rapport de synthèse*. Office des publications officielles des Communautés européennes/Luxembourg, Cedefop, 334 pages.

Elias, P. (1991). « Brève présentation des données disponibles sur la formation et l'emploi en Grande-Bretagne », Lettre du LASMAS, no9, Institute for Employment Research de l'Université de Warwick, pp. 22-29.

Finegold, D. et Soskice, D. (1988). “The Failure of Training in Britain : Analysis and Prescription,” *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 4, no. 3, pp. 21-51.

Gospel, H. (1998). « Le renouveau de l'apprentissage en Grande-Bretagne », *Formation Emploi*, no 64, pp. 25-42.

Greenhalgh, C. (1999). “Adult vocational training policy in Britain and France”, *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 15, no. 1, pp. 97-113.

Greig, F.W. (1997). "Enterprise Training", *International Journal of Manpower*, vol.18, no.1/2, pp. 185-205.

Haskel, J. et C. Martin (1993). "The causes of skills shortages in Britain", *Oxford Economic Paper*, October, 45, pp. 573-588.

Heckman, J.J. et D.V. Masterov (2004). "Skill Policies for Scotland", *IZA Discussion Paper no 1444*, December, 70 pages.

Hoque, K et N. Bacon (2006). "Trade union recognition, union learning representatives and training incidence in Britain", *Paper presented at British Universities Industrial Relations Association (BUIRA), 56th Annual Conference*. University of Galway.

Hoque, K. (2008). "The impact of Investors in People on employer-provided training, the equality of training provision and the 'training apartheid' phenomenon", *Industrial Relations Journal*, vol.39, no 1, pp. 43-62.

Hull, R. (2002). « Grande-Bretagne : États des lieux et perspectives ». Les rencontres de la DESCO, Conférence-débat « La formation professionnelle en Europe : regards croisés ». Document consulté : <http://eduscol.education.fr/D0122/professionnel.pdf>

INRP (2005). « Standards, compétences de base et socle commun », *Les dossiers de la veille scientifique et technologique*, consulté sur le site : www.inrp.fr

Jobert, A. (1999). « La formation professionnelle en Europe : diversité des stratégies syndicales et éléments de convergences », *Centre de recherche sur le travail et le syndicalisme*, York University, présentation réalisée dans le cadre du 3^e Colloque du réseau de recherche en formation et travail, 28-30 mai 1999.

Jobert, A., C. Marry et L. Tanguy (1995). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris, Armand Colin, Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, 398 pages.

LSC (2006). *National Employers Skills Survey 2005: Main Report*. Consulté sur le site : <http://readingroom.lsc.gov.uk/lsc/2006/research/commissioned/natnationalemployersskillssurvey2005mainreport-re-june2006.pdf>

Nordman, C. et G. Hayward (2006). « Returns to On-the-Job Training : Do Skills Usage, Tasks and Workstation Matter ? Evidence from British Workers ». *SKOPE Research Paper*, no 63, Department of Educational Studies, University of Oxford, 52 pages.

Page, R et J. Hillage (2006). « Vocational Education and Training in the UK : Strategies to overcome skill gaps in the workforce », *Institute for Employment Studies*, 55 pages, Consulté sur le site : <http://www.employment-studies.co.uk/pubs/report.php?id=wzb0106>

Rainbird, H. (2000). *Training in the workplace : Critical perspectives on Learning at Work*. MacMillan Press Ltd, Great Britain, 293 pages.

Shackleton, J.R., Clarke, L., T. Lange et S. Walsh (1995). *Training for Employment in Western Europe and the United States*, 266 pages.

Skills Active (2006). *Leitch Review of Long Skills Need : A Summary*. Consulté sur le site : www.skillsactive.com

Stevens, M. (1999). "Human Capital Theory and UK Vocational Training Policy", *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 15, no. 1, pp. 16-32.

Stevens, M. (2001). "Should firms be required to pay for vocational training?", *The Economic Journal*, 111 (July), pp. 485-505.

Strebler, M., M. Thompson, P. Heron (1997). "Skills, competencies and gender : Issues for pay and training", The Institute for Employment Studies, IES Report, n0 333.

Stuart, M. et A. Robinson (2007). « Training, Union recognition and collective bargaining : findings from the 2004 Workplace Employment Relations Survey », CERIC, Research Paper 4, June 2007. Consulté sur le site : <http://www.unionlearn.org.uk/files/publications/documents/102.pdf>

Tamkin, P. (2005). Measuring the contribution of skills to business performance : A Summary for employers, *Institute for employment studies*, 146 pages. Consulté sur le site : <http://www.employment-studies.co.uk/pdflibrary/rw39.pdf>

Thomas, R. et al. (2007). "Employer co-funded training in the UK Current practice and policy considerations", *Education and Training*, vol. 49, no.2, pp. 112-125.

Tessaring, M. et J. Wannan (2004). *La formation et l'enseignement professionnels : une clé pour l'avenir, Lisbonne-Copenhague-Maastricht : se mobiliser pour 2010*, Étude de Maastricht – synthèse du Cedefop, 81 pages.

Twining, J. (1999). *Le système de formation professionnelle au Royaume-Uni*, CEDEFOP, 179 pages.

Walsh, K., A. Green et H. Steedman (1996). « La place de l'entreprise dans les processus de production de la qualification : effets formateurs de l'organisation du travail – Royaume-Uni », CEDEFOP.

Whitfield, K. (2000). "High-Performance Workplaces, Training, and the Distribution of Skills", *Industrial Relations*, vol. 39, no.1, January, pp. 1-25.

Yadapadithaya, P.S. et J. Stewart (2003). « Corporate training and development policies and practices : a cross-national study of India et Britain », *International Journal of Training and Development*, vol.7, no 2, pp. 108-123.

Sites Internet

Centre for the Evaluation of Development Policies <http://www.ifs.org.uk/edepo/index.php>

British Council Learning <http://www.britishcouncil.org/learning-vocationalpartnerships-vocational-training-and-lifelong-learning-in-the-uk.htm>

British Education Index <http://www.leeds.ac.uk/bei/vetbib.htm>

Department for Education and Employment (UK) <http://www.dfes.gov.uk/>

European Training village <http://www.trainingvillage.gr/etv/default.asp>

National Skills Strategy <http://www.dfes.gov.uk/skillsstrategy/>

National statistics <http://www.statistics.gov.uk/STATBASE/Product.asp?vlnk=1214>

The Institute for Employment Studies <http://www.employment-studies.co.uk/main/index.php>

Partie 4 : le bilan

Amable, Bruno (2005). *Les cinq capitalismes : diversité des systèmes économiques et sociaux dans la mondialisation*, Paris Seuil

Betcherman, G., K. McMullen et K. Davidman (1998). *La formation et la nouvelle économie - Un rapport de synthèse*, Réseaux canadien de recherche en politiques publiques.

Boulin J.-Y. et G. Cette (1998). Les politiques du temps de travail en Europe, *Futuribles*, n°237, décembre, pp 5-16.

Bureau International du Travail (1998). *Rapport sur l'emploi dans le monde 1998-99. Employabilité et mondialisation, le rôle crucial de la formation*. Chapitre 4 : « Efficience et gouvernance des systèmes de formation », Genève : BIT, pp. 91-122.

Drake, K. (2002). « Le bilan du capital humain », dans *Panorama : Agora VI : Bilan du capital humain en entreprise*, CEDEFOP, 67-75.

Fruleux, D. (1999). « Le bilan social : un outil pour le diagnostic de l'expert-comptable du CE », Actes du colloque du LIRHE, Toulouse, juin, 179-191.

Goldenberg, M. (2006). *Investissements des employeurs dans l'apprentissage en milieu de travail au Canada*, Document de recherche préparé par les Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques au nom du Conseil canadien sur l'apprentissage, 67 pages.

Hall, P.A. and D. Soskice (2001). *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford University Press

Kok, W. (2004) *Facing the challenge. The Lisbon strategy for growth and employment*. Rapport du groupe de haut niveau. Dans Tessaring, M. et J. Wannan (2004). *La formation et l'enseignement professionnels : une clé pour l'avenir, Lisbonne-Copenhague-Maastricht : se mobiliser pour 2010*, Étude de Maastricht – synthèse du Cedefop, 81 pages.

Le Louarn, J-Y. et T. Wils (2001). *L'évaluation de la gestion des ressources humaines*, Éditions Liaisons, 263 pages.

Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (2005). « L'évaluation de la Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre (Loi du 1 %) », *Rapport de la deuxième enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi*, Direction de l'évaluation, Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, Direction générale des politiques, Québec, 208 pages.

Tessaring, M. et J. Wannan (2004). *La formation et l'enseignement professionnels : une clé pour l'avenir, Lisbonne-Copenhague-Maastricht : se mobiliser pour 2010*, Étude de Maastricht – synthèse du Cedefop, 81 pages.