

La formation qualifiante et transférable : un enjeu stratégique et opérationnel pour les PME du Québec

Beaupré, Daniel Ph. D.
Université du Québec
Montréal, Canada

Résumé

Cet article demande plus spécifiquement de cerner les pratiques et les enjeux de la formation qualifiante et transférable dans le contexte particulier des PME au Québec. La formation dans les PME est effectivement un sujet prioritaire. Plus de 98% des entreprises de la province de Québec comptent moins de 100 employés (Statistique Canada, 2000). Or, si la formation est une composante essentielle de la compétitivité de ces entreprises; on y observe un développement plus lent des pratiques de développement des compétences. De plus, les tpe (très petite entreprise) et les PME ont une préférence marquée pour la formation à l'interne, la formation sur le tas. Il importe de poser un regard plus attentif sur ce qui se passe en termes de formation qualifiante et transférable au sein des PME québécoises. Cet article permet donc de comprendre les enjeux selon la perception de plusieurs acteurs sociaux et fourni un cadre conceptuel permettant d'obtenir une analyse approfondie des perspectives relatives à la formation qualifiante et transférable. La méthodologie utilisée, résulte d'une recherche exploratoire et est donc qualitative soit, des entrevues semi-structurées et l'analyse de contenu.

Introduction

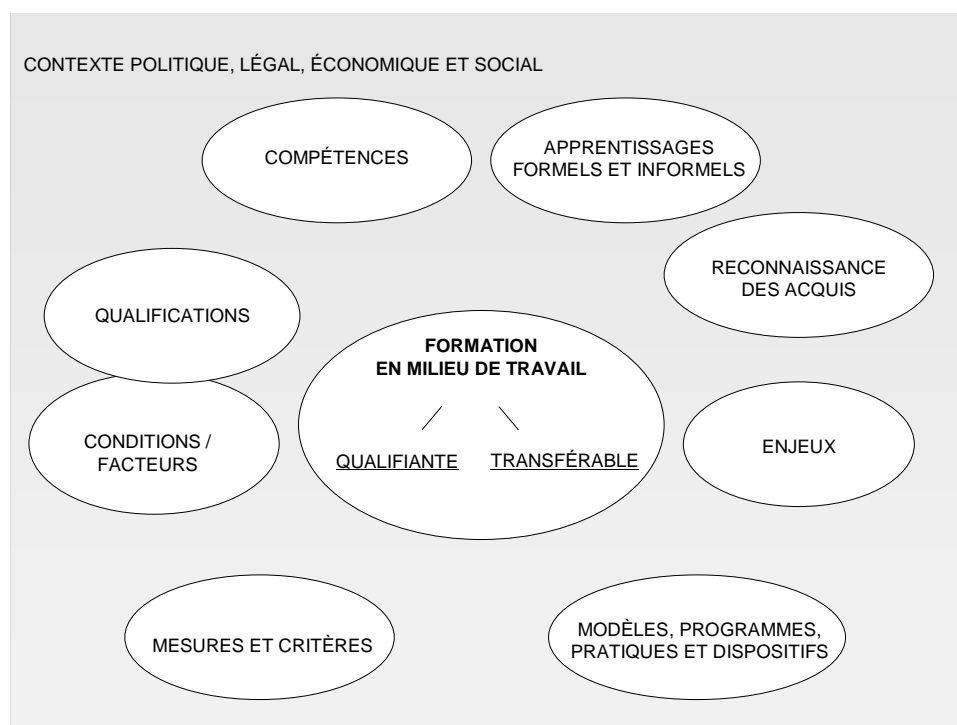
Cet article découle d'une recherche qui demandait plus spécifiquement de cerner les pratiques et les enjeux de la formation qualifiante et transférable dans le contexte particulier des PME au Québec. La formation dans les PME est effectivement un sujet prioritaire. Plus de 98% des entreprises de la province de Québec comptent moins de 100 employés (Statistique Canada, 2000). Or, si la formation est une composante essentielle de la compétitivité de ces entreprises (Fournier, 1998; Venne, 2003); on y observe un développement plus lent des pratiques de développement des compétences (Bélangier et Doray, 2005). De plus, les types (très petite entreprise) et les PME ont une préférence marquée pour la formation à l'interne, la formation sur le tas. Il importe de poser un regard plus attentif sur ce qui se passe en termes de formation qualifiante et transférable au sein des PME québécoises.

1. Objectif de la recherche

L'objectif principal de cette recherche consistait : à identifier les pratiques qui sont reliées à la formation qualifiante et transférable, à soulever les principaux enjeux qui y sont associés et à proposer une analyse synthèse de la documentation des notions relatives en vue de contribuer à son développement dans le contexte actuel de l'évolution du travail au sein des PME du Québec.

- 1. recenser la documentation théorique, empirique et normative** relative à la notion de formation qualifiante et transférable reliée au travail et **recueillir des informations factuelles** issues des milieux d'intervention et de pratique ;
- 2. clarifier le champ conceptuel**, c'est-à-dire **définir et caractériser le concept** de formation qualifiante et transférable et les notions connexes ;
- 3. dégager les enjeux, les pratiques et les éléments contextuels** sous-jacents à l'utilisation du concept de formation qualifiante et transférable et des notions connexes:
- 4. Proposer une définition opérationnelle, pour le monde du travail et les organismes qui y interviennent.** Cette définition devra comprendre les éléments constitutifs de la notion de formation qualifiante et transférable ainsi que des critères d'évaluation pouvant éventuellement mener à l'élaboration d'outils d'analyse et d'un système de veille des pratiques et des politiques organisationnelles de formation.

Figure 1
Cadre conceptuel



Ce cadre conceptuel situe au départ la notion de « formation en milieu de travail », qui se veut qualifiante et transférable (au centre de la figure) et identifie les notions connexes que nous avons placées autour d'elle. Voyons tour à tour ces différentes notions.

La notion de *formation qualifiante et transférable* constitue le noyau de l'étude. La *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* (loi 90) fournit des définitions à chacun des termes qui la composent : celles-ci sont toutefois jugées aujourd'hui trop imprécises. Il existe un besoin de clarifier, d'approfondir et d'opérationnaliser ce terme, ce que vise la présente recherche. Il fallait définir les différentes réalités que pouvaient recouvrir les deux termes « formation » et « transférabilité ».

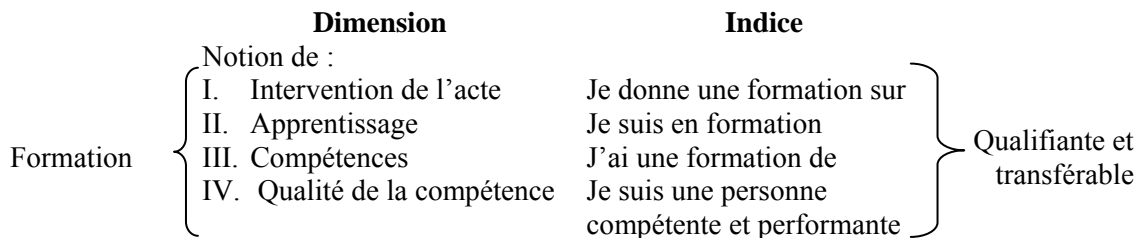
2. Problématique et question de recherche

L'une des ambiguïtés relatives à la notion de formation c'est qu'elle relève de la complexité des termes « formation qualifiante » et « transférabilité », lesquels couvrent plusieurs dimensions. C'est donc dans une perspective très large que la problématique de la formation qualifiante et transférable est envisagée, une perspective qui permet d'appréhender la question étudiée autant sous l'angle de la demande de formation que sous celui des diverses réponses possibles.

Les assises de l'idée de la formation qualifiante et transférable se trouvent à la fois dans l'évolution récente du système d'éducation du Québec, dans les débats et réclamations survenus au cours des vingt dernières années, dans la réalité des milieux de travail et dans la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*.

Le concept de « formation » comporte donc de multiples dimensions (Legendre, 1993); quatre (4) d'entre elles sont essentielles à distinguer pour notre étude.

Figure 2
Schéma de la problématique



Formation et transférabilité

La transférabilité de la formation signifie tant la mobilisation ou le transfert des savoir-faire dans l'action (ce qui correspond à la quatrième dimension) que la possibilité de transfert des compétences acquises d'une situation à une autre ou d'un milieu à un autre. Et cela, même si tout un domaine des écrits scientifiques porte sur le processus de transmission de savoirs d'une personne à une autre (première dimension), c'est-à-dire sur les aspects proprement pédagogiques ou andragogiques du transfert. C'est donc dire que notre étude de la transférabilité ne porte pas sur la transaction éducative, mais sur la reconnaissance et la validation des compétences pour fins de mobilité.

Formation en milieu de travail

Puisque notre étude porte sur la formation en milieu de travail, nous avons limité notre effort d'investigation au milieu ou environnement de travail employé ici au sens de l'organisation dans laquelle œuvre un individu.

3. Démarche méthodologique

Cette recherche s'inscrit dans le modèle de recherche action où il y a une tentative d'influencer positivement les entreprises vers une conscientisation de l'importance de la formation. Plus spécifiquement, cette recherche se situe dans le paradigme fonctionnaliste qui trouve son intérêt par une compréhension accrue des actions du réel. C'est une approche très pragmatique cherchant la production de connaissances facilement transférable. C'est la recherche de solutions concrètes à des problématiques de terrain (Burrell et Morgan 1976).

La production de l'analyse de la notion de formation qualifiante et transférable s'est effectuée par la recherche et le traitement de deux types de données : la documentation écrite et l'information recueillie auprès d'acteurs et d'actrices prenant part à ce type d'activités ou intéressés par leur développement.

Documentation écrite

Dans le but de documenter le concept de formation qualifiante et transférable de la façon la plus complète possible, plusieurs sources documentaires ont été utilisées. Pour répertorier

La formation qualifiante et transférable : un enjeu stratégique et opérationnel pour les PME du Québec

cette documentation, un appel de textes a été réalisé à partir des thèmes présentés et des autres mots clés ainsi générés. À cette étude bibliographique s'est ajoutée une recherche documentaire ciblée des travaux récents produits par des centres de recherche spécialisés et d'autres associations et organisations. La recherche documentaire s'est limitée aux écrits de langue française et anglaise.

Informations recueillies par les entrevues individuelles

Dans un esprit de consultation, des acteurs clés engagés dans la problématique d'intérêt ont été rencontrés. Cette consultation a été effectuée au moyen d'entrevues individuelles¹. Elle visait principalement à vérifier et à préciser les sens donnés aux différents termes lors de l'élaboration de la loi et tout au long de sa mise en vigueur, ainsi qu'à mieux cerner les questions et préoccupations de ces personnes intéressées à la formation qualifiante et transférable. Cette consultation a pris la forme d'entrevues semi-dirigées. La grille d'entrevue utilisée, conçue pour être adaptée à chacune des catégories d'acteurs rencontrés. Chaque entrevue d'une durée d'environ une (1) heure a été enregistrée sous format audio et intégralement retranscrite². Douze (12) entrevues ont été réalisées³.

¹ Bien que nous ayons prévu au protocole de recherche de procéder à une seconde phase de consultation auprès des acteurs, actrices par groupes de discussion (*focus group*), ils n'ont été vus qu'une seule fois. La quantité et la qualité des données recueillies en entrevue individuelle ne justifiaient pas que nous procédions à une seconde collecte de données.

² Chaque entrevue a fait l'objet d'un consentement écrit du participant, de la participante. Les données issues des entrevues ont été analysées de la façon suivante : 1) lecture, 2) codification par thèmes, 3) classement des thèmes dans une matrice utile à une analyse horizontale, 4) discussion entre chercheurs, 5) rédaction.

³ Comités sectoriels, organisations patronales et syndicales, ordres professionnels, organismes de représentation des personnes non syndiqués et sans emploi et organisations gouvernementales. Compte tenu de la nature politique de cette recherche, le niveau de confidentialité exigé par les participants ne permet pas de fournir des données factuelles sur ces derniers. Mais soulignons que le choix s'est fait dans un souci de représentativité.

4. Résultats

Tableau 1
Synthèse des entrevues relatives aux dimensions assujetties
à la notion de formation qualifiante et transférable

Dimensions	Énoncé général	Niveau de saturation
1. Importance de la notion	L'objectif général d'une formation qualifiante et transférable pour le développement de la main-d'œuvre au Québec est primordial.	+++
2. a) Signification de qualifiante b) Signification de transférable	Cette notion réfère à la qualité et à la pertinence de la formation reliée au travail. Les acteurs souhaitent que la formation vise à accroître la qualification des individus et permet d'acquérir des compétences transférables. Cela doit correspondre aux transferts des individus détenant des compétences	+++
3. a) Correspondance de la reconnaissance b) La correspondance de la certification	Les acteurs constatent que le projet québécois de développement d'une formation qualifiante et transférable naît de la nécessité de reconnaître d'autres voies et lieux de formation et aux besoins des individus de faire valider leurs compétences, expériences ou formations. Les acteurs s'entendent sur le besoin d'une reconnaissance sociale des compétences, dans le sens de compétences sanctionnées officiellement. On convient qu'une formation reconnue l'est grâce à un système de reconnaissance commun et partagé, capable d'attester de la maîtrise des compétences acquises par une personne. Par contre, une minorité s'entend sur la centralisation d'un organisme de certification.	+++

Légende : +++ ≥ 9
 5 ≤ ++ < 9
 + < 4

Le tableau synthèse ci-dessus donne un aperçu des principaux résultats obtenus à l'aide des entrevues structurées. L'on retrouve dans la première colonne les dimensions découlant du questionnaire utilisé et qui ont obtenu un niveau de saturation élevée soit, plus de 9 répondants sur 12. Les pages qui suivent permettent de mieux saisir la portée de l'ensemble des acteurs sur les enjeux relatifs à la notion de formation qualifiante et transférable.

4.1 Définitions et enjeux

La notion de *formation qualifiante et transférable*, utilisée comme leitmotiv, fut et demeure importante pour les acteurs du marché du travail qui entendent par là poser des exigences de qualité et de pertinence de la formation reliée au travail. Ils souhaitent ainsi insister sur le développement d'une formation qui accroît la qualification des individus et qui permet aussi de pouvoir acquérir des compétences transférables d'un poste de travail à l'autre ou d'une entreprise à l'autre. Toutefois, cette notion d'une formation qui aurait la double propriété de qualifier, au sens d'*une maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de fonctions* et d'être transférée au sens d'*être reconnue dans d'autres milieux de travail* (Guide général, édition 1998 révisée, p. 47), est interprétée différemment selon les répondants. Cette variation révèle bien les difficultés de définition et d'utilisation de cette notion.

La formation qualifiante et transférable : un enjeu stratégique et opérationnel pour les PME du Québec

Certains d'entre eux pensent que seule la formation scolaire peut être désignée actuellement « qualifiante et transférable », puisque c'est la seule qui assure l'obtention d'un diplôme dont le sceau révèle une valeur connue de tous. Pour d'autres, la formation qualifiante et transférable répond à une réalité plus large incluant plusieurs formes d'apprentissage, mais dont la qualité et la reconnaissance demeurent une réalité potentielle, un projet à réaliser. Par ailleurs, certains des répondants n'ont pas tendance à lier les qualificatifs « qualifiant » et « transférable » de façon à constituer une seule et même idée : la notion de formation qualifiante et transférable paraît être trop chargée de ce point de vue.

Formation formelle et informelle

Une formation formelle est planifiée à l'avance et structurée, elle se fait selon un curriculum défini au préalable et conduit à une certification reconnue. Une formation non formelle est aussi structurée, planifiée, souvent programmée sur mesure, mais elle ne conduit pas à une certification (ex. : mentorat organisé, formation en ligne, etc.). Une formation informelle n'a pas de structure et n'est pas assistée par un formateur ou un animateur. Parmi les activités qu'on y associe le plus souvent, citons l'autoformation, l'apprentissage sur le tas, etc. (Frazis et al., 1998; Legendre, 1993; Livingstone, 1999).

4.2 La formation qualifiante

Tandis que les acteurs socio-économiques rencontrés font davantage référence, en parlant de formation qualifiante, à un processus de formation qui mène à l'obtention d'une forme de reconnaissance officielle, la littérature traite davantage de formation qualifiante comme une formation qui permet à l'individu d'acquérir des compétences en lien avec un contexte donné. Le tableau 2 rapporte les différentes conceptions relatives à la reconnaissance potentielle de la formation qualifiante.

Tableau 2
Quatre (4) conceptions de l'objet d'une reconnaissance selon les acteurs

Conceptions de l'objet	Objet de la reconnaissance
Très restrictive ⁴	Formations en milieu institutionnel seulement (formations créditées)
Restrictive ⁵	Formations structurées en milieu de travail ou hors travail
Moyennement restrictive ⁶	Formations formelles, non formelles et informelles en milieu de travail ou hors travail
Ouverte ⁷	Expériences professionnelles et non professionnelles

Une première conception possible de la formation qualifiante et transférable consisterait à prétendre que seule la formation instituée devrait faire l'objet d'une reconnaissance sociale. Certains acteurs québécois considèrent que, dans les faits, c'est la seule qui bénéficie actuellement d'une telle reconnaissance. En revanche, aucun ne souhaite qu'il en demeure ainsi.

⁴ Conception d'une FQT envisagée comme existant dans le réel : la formation instituée

⁵ Conception considérée comme une situation potentielle

⁶ Conception considérée comme une situation potentielle

⁷ Conception considérée comme une situation potentielle

La formation qualifiante et transférable : un enjeu stratégique et opérationnel pour les PME du Québec

Une conception restrictive de la formation qualifiante et transférable est partagée par quelques acteurs. Pour eux, l'objet de la reconnaissance devrait se limiter à la formation structurée (au travail ou hors travail), celle qui est organisée sur la base d'activités situées en amont de l'acte de formation tel que l'analyse des besoins des individus ou l'établissement d'un plan de formation. Ils valorisent la formation structurée, car ils la croient garante de qualité.

Une troisième conception de l'objet de la reconnaissance est identifiée : elle est moyennement restrictive comparativement aux précédentes. Elle rejoint la majorité des acteurs. Pour ces derniers, non seulement la formation structurée (à l'intérieur comme à l'extérieur du milieu de travail) doit être reconnue, mais les compétences de travail acquises par l'expérience professionnelle ou par la formation informelle également. Comme ces acteurs estiment que l'activité de travail génère nécessairement des compétences, ils croient nécessaire de les rendre visibles et de les reconnaître. À leurs yeux, un projet de formation qualifiante et transférable basé sur cette conception solutionnera le problème actuel de la formation sur le tas, dont la principale lacune s'avère justement de rester invisible malgré son caractère qualifiant. Pour ces derniers, un tel projet de formation qualifiante et transférable serait prometteur en ce qu'il élargirait la représentation sociale de la formation continue.

Dans la littérature spécialisée, on fait référence à deux dimensions de la transférabilité. On parle d'abord de transfert dans l'action des apprentissages acquis dans une formation; on renvoie alors à la « valeur d'usage » de la formation (Lave et Wenger, 1991). Dans le cadre de la politique québécoise, la notion de la transférabilité est plus couramment liée une « valeur d'échange » de la formation, bien que les acteurs du marché du travail, lorsqu'ils parlent de « formation transférable » (deuxième dimension de la transférabilité), incluent implicitement les deux dimensions : la valeur d'usage (« ce que j'ai appris ici sera-t-il pertinent et utilisable là? ») et la valeur d'échange (« comment me le reconnaître? »). La loi 90 traite de la formation transférable comme une « formation inscrite dans un processus structuré qui permet au travailleur de maîtriser des compétences qui seront reconnues dans d'autres milieux de travail » (Guide Général, édition 1998 révisée, p. 47).

En formation initiale et en formation continue de type formel, l'outil courant de transférabilité est le diplôme ou l'attestation. Le diplôme du plombier accrédité ou de l'ingénieure diplômée fait foi de leurs compétences respectives et ces personnes peuvent, sans danger de remise en question, transporter leurs titres lorsqu'elles changent d'emploi. Certes, on peut s'interroger sur le fait que le diplôme traduit bien la capacité du sujet de faire un usage efficace de sa compétence formellement reconnue, ce qui soulève un tout autre questionnement.

4.3 La transférabilité des apprentissages dans l'action et la transférabilité des qualifications

Une formation transférable signifie tant le transfert et la mobilisation des acquis d'apprentissage en situation de travail que la transférabilité des qualifications permettant au sujet, lors d'une mobilité professionnelle, de se voir reconnaître ses compétences. Or, ces deux dimensions de la formation transférable, sa valeur d'usage et sa valeur d'échange, parfois en tension, tendent à se rejoindre.

La transférabilité des apprentissages dans l'action

La formation qualifiante et transférable : un enjeu stratégique et opérationnel pour les PME du Québec

Une formation n'a de sens, pour l'organisation et l'individu, que si les compétences sont mobilisables et mobilisées dans l'action. Meignan (2001) a observé qu'il n'y a pas de compétences en soi, mais des « compétences pour... ». Lave et Wenger (1991) disent même que le rapport à l'action n'est pas la suite, l'application ou le résultat de la formation, mais constitue son contenu même et son contexte. C'est d'ailleurs dans leur mobilisation dans l'action (Lave et Wenger, 1991) que les compétences acquises en formation prennent leur signification et justifient les investissements de l'employeur, de l'individu et de l'État. C'est l'accroissement de la productivité et la capacité accrue de l'organisation de réorienter rapidement ses activités qui la conduisent à investir. C'est en raison de sa compétence reconnue dans l'action que l'individu est en mesure de démontrer sa contribution et, en retour, de faire reconnaître collectivement et individuellement son identité professionnelle et ses droits. C'est pour assurer une généralisation et une continuité de ce travail de qualification de la population active que l'État investit (CEDEFOP, 2002; OCDE, 2000; Rubenson et Schutze, 2000).

De ce point de vue, la formation ne sera transférable que dans la mesure où il y aura des processus d'expression et de médiation de la demande mettant en jeu les différents acteurs, où des circuits d'évaluation formative permettront des réajustements continus des interventions, où l'organisation de la formation sera synchronisée et articulée avec l'action productive et où les conciliations entre travail, – famille et formation, production et formation, exigences locales et qualification reconnaissable dans le secteur seront réalisées. Bref, la formation ne sera transférable que dans la mesure où une ingénierie de la formation sera mise en action (Le Boterf 1985; Soyer 2003).

La transférabilité de la formation dans l'action exige un environnement favorable, non seulement pour faciliter le développement des apprentissages sous diverses formes, mais aussi pour prolonger, dans les équipes de travail, les effets des formations par diverses pratiques informelles d'interapprentissage, de transfert des connaissances (Darr, 2000), de transfert des pratiques et de diffusion horizontale de micro innovations (Szulansky, 1996).

L'émergence dans plusieurs secteurs (Bélanger et al., 2004) du rôle d'employés formateurs, de leur formation comme formateurs et mentors ainsi que de leur reconnaissance dans les politiques de ressources humaines et dans les relations de travail constitue une nouvelle composante de la formation transférable. D'ailleurs, on peut d'autant mieux transmettre à d'autres des savoirs tacites et expérientiels (Livingston, 2003) que l'on est parvenu à les identifier et à les nommer (Rodas 1993; Cavusgil 2003).

La transférabilité des qualifications d'une entreprise ou d'un poste à l'autre

La mobilité de l'acteur et la reconnaissance de sa qualification acquise en dehors de son contexte immédiat de travail constituent la dimension la plus reconnue de la transférabilité de la formation. La croissance de la mobilité horizontale intra et inter entreprise et les possibilités de mobilité verticale correspondent à une transformation profonde (Échiejle 1993; Garavan et Coolahan, 1996): au moment où l'éducation devient permanente, les emplois cessent de l'être.

La formation continue est toujours positionnée « aux frontières » des organisations : toute solution simpliste devient irréaliste.

4.4 Les enjeux perçus par les acteurs québécois interrogés sur la reconnaissance des compétences

Nous avons déjà indiqué les différences relatives à la conception de l'objet de la formation qualifiante et transférables chez les personnes interrogées. Quelques-unes soulèvent la confusion relative à la reconnaissance des acquis et des compétences. D'ailleurs, certaines croient essentiel que les acteurs du marché du travail en arrivent à une compréhension commune avant de structurer un mécanisme national. Les personnes interviewées se demandent en effet ce qui devrait être reconnu exactement : la formation informelle? Les compétences acquises naturellement au travail? Les compétences acquises hors travail?

Les personnes interrogées qui ont une connaissance approfondie des enjeux de la reconnaissance des compétences distinguent 1) l'objet même de la reconnaissance, 2) le processus composé des actions nécessaires à la lisibilité de la compétence (les actes de lecture et les actes de démonstration) et 3) les effets d'une visibilité sociale de la compétence (traduction dans un symbole socialement reconnu).

La méthodologie et les outils nécessaires au processus de reconnaissance

Pour certain, un questionnement a été soulevé quant à la mesure des acquis de formation. La prise de données sur la compétence individuelle, qui consiste à mesurer l'avant et l'après de la formation, est relevée comme en étant l'étape cruciale puisque, dans ce raisonnement, seule cette méthode peut situer la « formation manquante » et assurer une réelle visibilité des acquis de formation. D'autres personnes interviewées se soucient des approches pédagogiques propices à l'analyse de la compétence. Pour elles, la reconnaissance doit s'inscrire dans une démarche globale comprenant non seulement des actions d'acquisition, de développement ou de démonstration des compétences, mais également des interventions de suivi et d'encadrement individualisé. Cela rejoint l'approche préconisée dans le contexte français (*Revue Éducation permanente*, 1992) basée sur l'aide personnalisée particulièrement opportune pour contrer les situations d'abandon de formation, fréquentes chez les personnes peu instruites.

D'autres des individus rencontrés souhaitent surtout un système qui fonctionne rapidement. Ils disent être conscients que la reconnaissance des compétences commande des opérations d'analyse de métiers et des professionnels (référentiels) et remarquent que le rythme accéléré de transformation des métiers impose le recours à des mécanismes aptes à suivre ce rythme.⁸

Quelques personnes interviewées ont discuté des outils de reconnaissance des compétences : les normes nationales de métier, les listes de compétences liées à ces métiers, les démarches pédagogiques. Plusieurs citent les outils préparés dans l'industrie touristique, par exemple (Girard, 2002). D'autres citent ce qui se fait dans le domaine de la construction. Nous savons que des outils ont été structurés en lien avec le *Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*. À l'évidence, les outils nécessaires font encore l'objet de discussion.

Comme la principale finalité de la reconnaissance des compétences est l'émission d'une attestation écrite, les acteurs interrogés se questionnent sur sa nature et sa désignation. Tous

⁸ On aura compris que cette personne a une conception restrictive de la FQT, l'objet de la reconnaissance étant une formation structurée.

La formation qualifiante et transférable : un enjeu stratégique et opérationnel pour les PME du Québec

reconnaissent sa valeur symbolique. Plusieurs croient que le potentiel d'efficacité de ce symbole tient au fait qu'il soit partagé.

La compétence des intervenants pour mettre en œuvre le processus de reconnaissance

De l'avis de quelques personnes rencontrées, l'efficacité et la pertinence du processus de reconnaissance des compétences reposent essentiellement sur la compétence des responsables à le maîtriser. Les intervenants du système d'éducation ne connaîtraient pas suffisamment bien la réalité des entreprises malgré leur connaissance méthodologique de la formation. Un peu dans la même veine, les intervenants en entreprises ne maîtriseraient pas bien l'évaluation, pratique essentielle au processus de reconnaissance et validation des acquis de compétences.

Par ailleurs, le processus de reconnaissance des compétences devra considérer que la polyvalence caractérise maintenant le travail d'un bon nombre de travailleurs et répond à la transformation des techniques et modes de production. Toujours de l'avis de quelques-uns des acteurs rencontrés, l'analyse du travail se base actuellement sur des cadres réglementaires (conventions collectives, réglementations des professionnels, règles de santé et sécurité du travail), cadre de référence incompatible pour l'examen de la polyvalence et de la transversalité ou transectorialité des compétences.

Les populations et secteurs d'activités visés

À qui sera destiné le système de reconnaissance des compétences? Voilà une question qui en préoccupe plusieurs. Tous savent qu'il sera destiné aux travailleurs. Mais, de l'avis de plusieurs, il devrait en particulier bénéficier aux travailleurs âgés dont l'expérience professionnelle n'est pas suffisamment reconnue. Selon certaines personnes, il faudra aussi destiner ce système aux immigrants qui ne disposent pas actuellement d'un système adéquat pour faire reconnaître leur bagage professionnel et académique. Quelques rares personnes soulignent les bienfaits de la reconnaissance des compétences pour les jeunes. L'insuffisance de leurs acquis scolaires empêcherait leur mobilité ascendante et les maintiendrait dans des ghettos d'emplois. Une seule personne dénonce le fait que la formation qualifiante et transférable n'est destinée actuellement qu'aux travailleurs en emploi. Celle-ci fait valoir que la mission d'Emploi-Québec concerne l'ensemble de la population, non pas uniquement les travailleurs. Elle rappelle également que l'augmentation du travail atypique défavorise l'emploi stable et l'appartenance à une seule entreprise la vie durant, une situation qui devrait inciter la CPMT à destiner son projet de formation qualifiante et transférable à toutes personnes indépendamment de son statut (chômeur/travailleur; salarié/travailleur autonome; syndiqué/non syndiqué).

Peu de personnes font état des bénéfices de la reconnaissance des compétences en référence au secteur d'activités. De l'avis de certains, tous les secteurs d'activités professionnelles n'ont pas besoin d'un système de reconnaissance des compétences. De même, il est soulevé que la reconnaissance des compétences devrait favoriser l'essor de certains métiers ou secteurs d'activités. Il est également observé que l'accréditation de la formation (et non pas des compétences) s'avère nécessaire dans les métiers ou secteurs d'activités pour lesquels la formation initiale instituée est inexistante. Il importe en effet de bien distinguer un métier ou une profession déjà acquis. Certains secteurs valorisent surtout la première reconnaissance d'acquisition des compétences tandis que d'autres s'intéressent principalement à la mise à jour.

5. Discussion

Nous avons déjà redéfini sur le plan conceptuel, à la section 3, la formation qualifiante et transférable, en utilisant le concept de « compétence » comme élément central. Il nous apparaît nécessaire en effet, de recentrer la formation qualifiante et transférable dans une logique de demande de formation, c'est-à-dire de réponse aux exigences de productivité, de la transformation du travail et en regard de l'évaluation des attentes de la population active. C'est dans cette perspective et cette vision stratégique que nous avons développé une définition basée sur le développement continu et la gestion des compétences.

La formation est qualifiante, avons-nous souligné, dans la mesure où elle permet à un individu d'acquérir ou d'approfondir des compétences et de mettre à contribution sa capacité d'action. Par ailleurs, la formation est transférable dans la mesure où les compétences acquises peuvent être reconnues socialement, validées par un organisme qui se porte garant de la qualité des activités et surtout, potentiellement utilisables dans un autre contexte de travail.

Comment veiller à la réalisation de ces deux objectifs et donner des assises opérationnelles à l'idée d'une formation qualifiante et transférable? Que nous révèle la littérature que nous avons analysée sur les indicateurs à retenir aux fins d'un monitoring transparent pour l'ensemble des acteurs?⁹ Nous soumettons, dans la matrice qui suit, sans autre discrimination, une liste d'indicateurs suggérés par la littérature. Cette matrice (voir tableau 3) présente une série d'indicateurs stratégiques et opérationnels et ce, à trois (3) niveaux, soit macro, méso et micro. Il est à noter que certains indicateurs, de par leur nature, se retrouvent parfois à deux niveaux à la fois.

Tableau 3
Indicateurs de la présence de formations qualifiantes et transférables

⁹ Nous avons notamment consulté le rapport de la *Commission Européenne sur les indicateurs de l'éducation tout au long de la vie* (Commission Européenne, 2002).

La formation qualifiante et transférable : un enjeu stratégique et opérationnel pour les PME du Québec

Niveau	Stratégique	Opérationnel
Macro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence d'une loi reconnaissant les compétences acquises ▪ Mécanismes de consultation et de médiation pour une prise en compte des besoins de l'entreprise ou du secteur et des attentes des individus, incluant toutes les catégories de travailleurs indépendamment de leur statut d'emploi ▪ Coopération entre les centres d'éducation des adultes, les services aux entreprises, les commissions scolaires, les cégeps et les universités ▪ Mise en place de nouveaux programmes d'apprentissage ▪ Échange d'informations et d'expériences avec d'autres entreprises du secteur via, notamment, les comités sectoriels de main-d'œuvre 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'utilisation collective d'activités de formation par des organisations et l'offre de formation concertée ▪ Moyenne d'heures de formation par année par employé ▪ Existence d'une entité de validation et de reconnaissance des compétences ▪ Taux de mobilité intra et intersectorielle ▪ Réduction de la durée de la transition entre deux (2) emplois ▪ Services ou activités de reconnaissance et validation des compétences d'expérience et des formations non formelles ▪ Une attestation d'État qui valide la formation

La formation qualifiante et transférable : un enjeu stratégique et opérationnel pour les PME du Québec

Niveau	Stratégique	Opérationnel
Méso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intégration d'un plan de développement des compétences dans la stratégie globale de l'organisation et appui des hauts dirigeants des organisations à ce plan (ce qui se traduit par la disponibilité de ressources matérielles, financières et de temps) ▪ Pratiques de diagnostic de besoins ▪ Mécanismes de consultation et de médiation pour une prise en compte des besoins de l'entreprise ou du secteur et des attentes des individus, incluant toutes les catégories de travailleurs indépendamment de leur statut d'emploi ▪ Établissement d'un plan annuel ou bisannuel de développement des compétences et des activités de formation ▪ Identification dans l'organisation d'une ou des instances responsables du développement de la formation ▪ Reconnaissance des « compétences » dans les politiques et pratiques de l'organisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participation de toutes les catégories d'acteurs de l'organisation au diagnostic des besoins ▪ Promotion et information auprès du personnel sur le plan de développement des compétences et de la formation dans les organisations, les secteurs d'activités et les champs professionnels ▪ Participation des différentes catégories d'acteurs au développement de référentiels de compétences pour les différents postes ▪ Élaboration d'un rapport (ex. : audit, ISO, etc.) sur les activités de formation ▪ Activités de formation destinées aux formateurs maison, aux mentors et aux <i>coachs</i> ▪ Utilisation des nouvelles technologies d'information aux fins de formation ▪ Utilisation de soutien à l'autoformation (salle de documentation, accès à différentes sources d'information écrite ou électronique et d'<i>e-learning</i>) ▪ Perfectionnement professionnel des responsables de formation ▪ Libération de temps et remboursement des frais de formations suivies à l'extérieur ▪ Services ou activités de reconnaissance et validation des compétences d'expérience et des formations non formelles ▪ Pratiques d'évaluation allant au delà de la simple satisfaction à l'égard des activités de formation (avec plusieurs critères et indicateurs) ▪ Introduction et utilisation d'indicateurs d'impact de la formation (fidélisation du personnel, engagement organisationnel, diminution des accidents de travail, diminution du taux de rejet, flexibilité interne horizontale du personnel, indices de productivité, etc.) ▪ Postes budgétaires identifiés à la formation dans la GRH et les budgets de production ▪ Clauses sur la formation dans les conventions collectives et dans les règlements des ordres professionnels ▪ Fichier individuel de suivi de formation dans les organisations ▪ Plan de carrière individualisé

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

Conclusion

La formation dans la petite et moyenne entreprise, dont on reconnaît dans tous les pays le difficile développement, doit être mise à l'ordre du jour des priorités. Diverses approches sont évaluées, par exemple des formes de mutualisation locale ou sectorielle des initiatives de formation; un appui aux comités sectoriels pour la production d'outils valables pour des regroupements d'emplois dans un même secteur; un crédit d'impôts, ou des appuis financiers aux individus pour poursuivre leur développement professionnel; la plus grande flexibilité et l'intensification du rôle des services aux entreprises et des services d'éducation des adultes des institutions d'enseignement, etc.

Un virage « stratégique et durable »

La loi favorisant le développement de la formation de la main- d'œuvre et ses mécanismes d'application ont favorisé, de manière générale, le développement des compétences. On le reconnaît. Toutefois, il faut intensifier et généraliser le développement des compétences et assurer la reconnaissance des qualifications acquises par les travailleurs et travailleuses tout au long de leur parcours. La percée de la loi 90 doit être poursuivie et renforcée afin d'assurer un développement plus efficace et plus équilibré des compétences. Bref, un virage s'impose, car le développement continu des compétences, c'est plus que l'augmentation d'offres d'apprentissage et d'adaptation ponctuelle aux changements technologiques. C'est un investissement stratégique qu'il faut viser, à la fois pour les individus et pour les entreprises,

La formation qualifiante et transférable : un enjeu stratégique et opérationnel pour les PME du Québec

en raison tant des exigences de repositionnement continu des entreprises que de la précarisation accrue des emplois et de la multiplication des parcours professionnels discontinus qui nécessitent des mécanismes de veille permanente et de soutien sur le développement des compétences. Dans l'esprit de la loi, tant au niveau national, sectoriel, régional qu'au sein des entreprises, d'aucuns s'entendent sur l'importance d'une mobilisation des acteurs gouvernementaux, patronaux, syndicaux et communautaires, mobilisation axée sur le développement continu des compétences : mobilisation nationale autour de la CPMT, mobilisation sectorielle dans les comités existants, mobilisation régionale autour de l'idée émergente des régions et villes apprenantes, mobilisation dans les entreprises pour en faire des organisations apprenantes, par des mécanismes de veille, de soutien et de reddition de comptes.

Le temps est aussi venu de s'entendre sur l'identification d'indicateurs de mesure des objectifs de formation qualifiante et transférable dans une perspective de développement et de reconnaissance des compétences à l'intérieur comme à l'extérieur des entreprises; de s'entendre sur la mise en place des mécanismes de monitoring qui fournissent aux acteurs les outils pour suivre la situation de près et faire, au fur et à mesure, les correctifs nécessaires. La notion de reddition de comptes ou d'imputabilité est centrale, encore une fois, dans une telle stratégie.

La société québécoise et tous les acteurs économiques ont intérêt à intensifier la promotion et la valorisation des initiatives de formation, de développement et de reconnaissance des compétences dans les organisations, sur le plan tant national que sectoriel et régional. Les initiatives heureuses doivent être identifiées et valorisées comme des innovations sociales. Il nous faut mieux répertorier les bonnes pratiques en entreprises, dans les comités sectoriels, les services d'emploi et les réseaux d'éducation et de formation continue, et en faire la promotion. Diverses actions peuvent être posées par l'État, ainsi que par les entreprises, les syndicats et les instances intermédiaires dans ce sens.

Bibliographie

- Bélanger, P., M. Larivière et B. Voyer. 2004. *Les pratiques et l'organisation de la formation en entreprise au Québec. Étude exploratoire*. Montréal.
- Bellemare, D. 2000. « Au delà de la loi 90: un virage de société ». dans *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*, (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion.
- Bérard, É. et J.-M. Cousineau. 2000. « La formation professionnelle au Québec ». dans *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise*, (sous la dir. de) D. Bouteiller. Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion.
- Cavusgil, S. T., R. J. Calantone et Y. Zhao. 2003. « Tacit knowledge transfer and firm innovation capability ». *Journal of Business & Industrial Marketing*, vol. 18, n° 1, pp. 6-21.
- CEDEFOP. 2002. *Objectif compétence : former et se former*. Luxembourg. Office des publications officielles des communautés européennes.
- Charest, J. 2002. *Évaluation de la politique d'intervention sectorielle d'Emploi-Québec. 1995-2001*. Québec : MESS.
- Collectif des entreprises d'insertion. 2002. *Les sept critères. Énoncé de définition d'une entreprise d'insertion*.
- En ligne [http :www.collectif.qc.ca/entreprises_inertion/criteres.htm](http://www.collectif.qc.ca/entreprises_inertion/criteres.htm) Consulté le 3 novembre 2003.
- CPMT et DDCMT (Commission des partenaires du marché du travail et Direction du développement des compétences en milieu de travail). 2002. *Programme d'apprentissage en milieu de travail*. Québec : CPMT et DDCMT. (Brochure promotionnelle en plusieurs feuillets).
- 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*.
- Darr, E. D. et T. R. Kurtzberg. 2000. « An investigation of partner similarity dimensions on knowledge transfer ». *Organizational behavior and human decision processes*, vol. 82, n° 1, pp. 28-44.
- Dejours, C. 1993. *Travail: Usure mentale. Essai de psychopathologie du travail* (nouvelle édition). Paris : Centurion.
- Dubé, A. et D. Mercure. 1999. « Les nouveaux modèles de qualification fondés sur la flexibilité : entre la professionnalisation et la taylorisation du travail ». *Relations Industrielles*. vol. 54, n° 1, pp. 26-50.
- Dubernet, A.-C. 1998. « La formation professionnelle continue dans les très petites entreprises : du devoir à l'obligation ». *Travail et emploi*, n° 77, pp. 41-51.
- Emploi-Québec. 1998a. Guide général. Édition 1998 révisée. Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre Investir 1 % en formation : ça vous rapporte !, Québec : Gouvernement du Québec.
- Frazis, H., M. Gittleman, M. Horrigan et M. Joyce. 1998. « Results from the 1995 Survey of Employer Provided Training ». *Monthly Labor Review*, vol. 121, n° 6, pp. 3-13.

La formation qualifiante et transférable : un enjeu stratégique et opérationnel pour les PME du Québec

- Girard, A. 2002. La formation de moniteurs en milieu de travail et la reconnaissance professionnelle : le cas de l'industrie touristique au Québec. dans B. Voyer, *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*, Saint-Laurent : les Cahiers scientifiques de l'ACFAS, pp.145-160.
- Lave, J. et E. Wenger. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. 1985. « L'ingénierie du développement des ressources humaines. De quoi s'agit-il? ». *Revue Éducation permanente*, n° 81, pp.7-23.
- Le Boterf, G. 1998. *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'Organisations.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, Paris : Eska (2édition revue et augmentée).
- Livingston, D.W. 1999. Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first canadian survey of informal learning practices. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, vol. 13, n° 2, pp. 49-72.
- Meignant, A. 2001. *Manager la formation*. Paris : Éditions. Liaisons.
- OCDE. 2000. *Comment financer l'apprentissage à vie*. Paris : OCDE.
- Revue Éducation permanente. 2004. *Numéros spéciaux sur la validation des acquis d'expérience*, n°s 158-159.
- Revue Éducation permanente. 1992. *Bilan et orientation*, n°s 109-110.
- Rodas, M.-D. 1993. « Travail, compétences et alternance qualifiante ». *Éducation Permanente*, n° 115, pp. 153-156.
- Seguin, B. et D. Vérot. 1993. Un dispositif de formation qualifiante. *Actualité de la formation permanente*, vol. 127, n°s 51-56.
- Soyer, J. 2003. *Fonction formation*. Paris : Éditions. d'Organisation
- Szulansky, G. 1996. « Exploring internal stickness: impediments to transfert of best practice within the firm ». *Strategic Management Journal*, vol. 17, pp. 27-43.