

ISBN : 978-2-9814509-1-3 (version PDF)

**Pratiques et stratégies innovantes
en formation en emploi
dans des entreprises du Québec :
Lever les obstacles à la participation**

Par Claudie SOLAR, Daniel BARIL, Nancy LAUZON et Jean-François ROUSSEL

Avril 2014

**Pratiques et stratégies innovantes
en formation en emploi
dans des entreprises du Québec :
Lever les obstacles à la participation**

Université 
de Montréal

Claudie Solar

 Institut de coopération
pour l'éducation des adultes

Daniel Baril

 UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

**Nancy Lauzon
Jean-François Roussel**

Avril 2014

Équipe de recherche

Claudie Solar, professeure titulaire, Psychopédagogie et Andragogie, Université de Montréal

Daniel Baril, chargé de projet aux politiques en éducation des adultes, représentant de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes

Nancy Lauzon, professeure agrégée, Gestion de l'éducation et de la formation, Université de Sherbrooke

Jean-François Roussel, professeur agrégé, Gestion de l'éducation et de la formation, Université de Sherbrooke

Avec la collaboration de **Maud Bouffard**, étudiante au doctorat, Psychopédagogie et Andragogie, Université de Montréal

Révision linguistique

Pauline Provencher, consultante

Cette recherche a été financée dans le cadre du Programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA) de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) par le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO).

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2014

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2014

© Tous droits réservés

ISBN : 978-2-9814509-0-6 (version imprimée)

ISBN : 978-2-9814509-1-3 (version PDF)

TABLE DES MATIÈRES

ACRONYMES	IV
INTRODUCTION	1
1. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	3
DÉFINITION DES TERMES	3
a) <i>Les pratiques</i>	3
b) <i>Les stratégies</i>	3
c) <i>L'inégalité d'accès</i>	3
d) <i>Les obstacles</i>	3
e) <i>L'innovation</i>	4
f) <i>Les activités de formation</i>	4
2. LES ÉTUDES SUR LA PARTICIPATION, LES INÉGALITÉS ET LES OBSTACLES À LA FORMATION	6
A. LES ÉTUDES SUR LA PARTICIPATION DES ADULTES À LA FORMATION	6
<i>Participation à la formation en entreprise : comparaison d'études</i>	7
<i>La non-participation</i>	10
B. LES OBSTACLES À LA PARTICIPATION	12
<i>Les obstacles à la formation des adultes</i>	13
<i>Les obstacles à la formation en entreprise</i>	18
<i>Cadre conceptuel des obstacles à la participation à la formation en entreprise</i>	21
C. LES INÉGALITÉS D'ACCÈS À LA FORMATION	23
3. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE ET RÉSULTATS OBTENUS	25
A. COLLECTE DES DONNÉES.....	25
B. CARACTÉRISTIQUES DES ENTREPRISES RENCONTRÉES	26
C. LES PERSONNES RENCONTRÉES	29
D. LES EMPLOYÉS FORMÉS OU À FORMER	29
E. PRATIQUES DE FORMATION DES ENTREPRISES.....	32
<i>Avant : L'expression de la demande et la définition de l'offre de formation</i>	32
<i>Pendant : Les activités de formation</i>	36
<i>Après : L'évaluation des activités de formation</i>	41
F. LES STRATÉGIES.....	43
<i>Les employés</i>	43
<i>Les entreprises</i>	45
G. DES EXEMPLES DE LEVÉE D'OBSTACLES.....	48
1) <i>Remplacer la mise à pied par de la formation</i>	48
2) <i>Développer des compétences en lecture et écriture</i>	48
3) <i>Changer le climat de travail</i>	49
4) <i>Bénéficier d'une enseignante à temps plein au sein de l'entreprise</i>	49
5) <i>Adapter les formations aux styles d'apprentissage du personnel immigrant</i>	50
6) <i>Se former à la maison</i>	50
7) <i>Modifier les pratiques pour faciliter l'apprentissage et le transfert</i>	51
8) <i>Diversifier le soutien numérique</i>	51
9) <i>« Recycler » la main-d'œuvre</i>	52
10) <i>Élaborer un plan de formation pour tout le personnel</i>	52

11) Utiliser une matrice de compétences pour assurer le suivi de chaque employé.....	52
12) Former les superviseurs	53
13) Créer une succursale de l'entreprise pour éviter des déplacements	53
14) Obtenir une reconnaissance en entretien ménager.....	53
15) Devenir formatrice dans son champ de compétences	54
16) Obtenir un diplôme en entretien ménager	54
17) Je CLIC ! pour apprendre	55
18) Superviser avec brio.....	55
19) Former sans marginaliser	55
20) Former des accompagnateurs	56
21) Tenir compte de la langue pour coopérer.....	56
22) Mettre en place une salle de formation informatisée	57
23) Miser sur l'autoformation et le codéveloppement	57
24) Offrir une formation qualifiante	57
25) Gérer la formation	58
26) Opération « zéro blessure »	58
27) Assurer une formation transversale	59
28) Partager la vision d'entreprise.....	59
29) Augmenter les possibilités de formation qualifiante et « diplômante ».....	59
30) Développer une formation pour les superviseurs de premier niveau.....	60
31) Jumeler temps de travail, temps partagé et heures de formation pour une rémunération bonifiée.....	60
32) Se documenter pour former les autres	61
33) Avoir des formateurs internes pour les opérations.....	61
34) Former des spécialistes.....	61
35) Exiger des compétences aux entrepreneurs	62
36) Favoriser la scolarisation	62
37) Favoriser la scolarisation – prise 2.....	63
38) Récompenser l'obtention du diplôme	63
39) Offrir une formation	64
40) Adapter les temps de formation	64
41) Soutenir l'obtention du diplôme d'études secondaires.....	64
42) Former de futurs employés en partenariat avec un centre de formation professionnelle.....	65
DISCUSSION ET CONCLUSION	66
SUR LES PRATIQUES.....	68
SUR LES STRATÉGIES.....	71
DES PRATIQUES ET DES STRATÉGIES LIÉES À L'INGÉNIERIE DE LA FORMATION.....	71
AUTRES DIMENSIONS DE L'INGÉNIERIE DE FORMATION	71
RÉFÉRENCES.....	74
ANNEXE 1 : LISTE DES OBSTACLES SELON SOSTRIN (2008)	82
OBSTACLES INDIVIDUELS	82
OBSTACLES ASSOCIÉS AU LEADERSHIP ET À LA GESTION.....	84
OBSTACLES ASSOCIÉS À LA CULTURE ET AU SYSTÈME ORGANISATIONNEL	86

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 -	SCHÉMA DE LA RECHERCHE	5
FIGURE 2 -	LIENS ENTRE LES ENQUÊTES SUR LA PARTICIPATION ET L'INÉGALITÉ D'ACCÈS.....	12

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 -	EXEMPLES D'OBSTACLES À LA PARTICIPATION, DÉCENNIES 1960 À 2000.....	14
TABLEAU 2 -	EXEMPLES DE TYPOLOGIE D'OBSTACLES À LA PARTICIPATION, DÉCENNIES 1960 À 2010	16
TABLEAU 3 -	OBSTACLES À L'APPRENTISSAGE EN MILIEU DE TRAVAIL.....	22
TABLEAU 4 -	CARACTÉRISTIQUES DES ADULTES ET INÉGALITÉS D'ACCÈS SELON CERTAINS AUTEURS	24
TABLEAU 5 -	VENTILATION DES ENTREPRISES PAR RÉGION	26
TABLEAU 6 -	VENTILATION DES ENTREPRISES SELON LEUR TAILLE	27
TABLEAU 7 -	VENTILATION DES ENTREPRISES SELON LES SECTEURS D'ACTIVITÉ SCIAN	27
TABLEAU 8 -	TYPES D'ENTREPRISE	28
TABLEAU 9 -	PRÉSENCE D'UN SYNDICAT.....	28
TABLEAU 10 -	FONCTION DES PERSONNES RENCONTRÉES	29
TABLEAU 11 -	CARACTÉRISTIQUES DES EMPLOYÉS FORMÉS	30
TABLEAU 12 -	CATÉGORIES D'EMPLOYÉS À FORMER	31
TABLEAU 13 -	TYPOLOGIE DES PRATIQUES INNOVANTES POUR LEVER LES OBSTACLES À LA FORMATION	70

ACRONYMES

AEC	Attestation d'études collégiales
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CDÉACF	Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (www.cdeacf.ca)
CFP	Centre de formation professionnelle
CPMT	Commission des partenaires du marché du travail
CSMO	Comité sectoriel de la main-d'œuvre
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
EASEF	Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et la formation
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
EIACA	Enquête internationale sur l'apprentissage et les compétences chez les adultes
Eurostat	Statistique européenne (Commission Européenne)
FDRCMO	Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MESS	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité Sociale
NIACE	National Institute of Adult Continuing Education
PAMT	Programme d'apprentissage en milieu de travail
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences (MELS)
RCMO	Reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (MESS)
WALL	Work and Lifelong Learning (www.wallnetwork.ca)

INTRODUCTION

L'inégalité d'accès à la formation met à mal la perspective à la fois de l'apprentissage tout au long de la vie et celle de l'équité. Cela est encore plus vrai pour les adultes en emploi dont la participation à la formation dépend en partie de l'employeur. En effet, depuis quelques décennies déjà, le Québec mise sur le développement des compétences de sa population. Depuis 1997 notamment, les entreprises dont la masse salariale s'élève à 250 000\$ et plus sont soumises à la Loi 90, loi qui les oblige à consacrer minimalement l'équivalent du 1% de leur masse salariale à des activités de formation du personnel. Même si, depuis 2004, seules les entreprises de plus de 1M de masse salariale y sont assujetties, il n'en demeure pas moins qu'elles sont nombreuses à offrir à leurs employés, femmes et hommes, la possibilité d'apprendre, mais toutes et tous n'y ont pas également accès.

La possibilité d'apprendre existe, mais les études sur la participation des adultes à des activités de formation continue montrent que plus une personne est scolarisée, occupe un poste de responsabilité, vit en milieu urbain ou est de sexe masculin, plus il est probable qu'elle puisse suivre de telles activités. Il y a donc inégalité d'accès à la formation en entreprise et cela semblerait davantage le cas en milieu rural qu'en milieu urbain, davantage dans les petites et les moyennes entreprises que dans les grandes.

Toutefois, cela ne signifie pas que toutes les entreprises fonctionnent sous ce registre. Il existe, de fait, des entreprises qui non seulement s'investissent dans la formation de leurs employés, mais encore visent à rehausser les compétences des plus faibles niveaux hiérarchiques.

C'est ce que nous avons voulu mettre à jour dans la présente recherche. Nous souhaitons repérer des entreprises qui parviennent à former les moins bien nantis, les laissés-pour-compte, pour reprendre le titre de Myers et Broucker (2006). Nous voulions décrire ce qu'elles font, de quelle manière elles le font et comment elles parviennent à rejoindre les personnes oubliées de la formation continue. C'est ce que nous avons appelé des « pratiques et stratégies innovantes », innovantes car elles permettent de lever les obstacles à la formation en entreprise. Pour y parvenir, nous avons rencontré 25 entreprises réparties sur huit régions du Québec, dont trois régions éloignées (Abitibi-Témiscamingue, Saguenay-Lac St-Jean et Gaspésie). Ce sont essentiellement des PME qui œuvrent dans 10 secteurs d'activité, dont une majorité dans les secteurs de la fabrication. Ces entreprises sont privées ou sont des organismes sans but lucratif, ou encore des coopératives ou des organismes parapublics. Les employés sont souvent syndiqués, mais pas dans toutes les entreprises. Les 28 personnes interviewées agissent à titre varié, tels que directeur général, propriétaire, conseiller en ressources humaines ou responsable de formation; cependant, toutes assument d'une façon ou d'une autre cette responsabilité.

Dans ce texte, nous rendons compte de la démarche suivie pour réaliser cette recherche qui a commencé par une actualisation des écrits. Cela a permis de constater que la littérature sur les inégalités d'accès à la formation en entreprise

s'appuyait principalement sur des enquêtes menées auprès des adultes, âgés le plus souvent de 16 à 65 ans, quant à leur participation à des activités de formation, habituellement formelle et/ou liée à l'emploi, mais pas nécessairement orchestrées par l'entreprise dans laquelle ces femmes et ces hommes travaillaient. Il convenait donc d'approfondir l'état des connaissances actuelles en lien spécifique avec la formation en entreprise et d'ajuster les données quant aux obstacles à la participation en milieu de travail et à la formation en entreprise.

Après un rappel des objectifs de la recherche et de la définition des termes retenus, le présent texte ouvre sur une mise en perspective théorique élargie sur la participation des adultes à la formation, en tenant compte, notamment, des inégalités d'accès et des obstacles à la participation. Cette démarche a permis de construire un cadre conceptuel sur les liens entre les diverses dimensions de la problématique, d'une part, et de développer une typologie des obstacles à la formation en entreprise, d'autre part. Les résultats sont ensuite présentés avec la description des pratiques et des stratégies innovantes. Pour terminer, 42 exemples de levée des obstacles précèdent une discussion de l'ensemble et des retombées pour les entreprises.

1. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'**objectif général** (OG) de la recherche consiste à :

Repérer et décrire les pratiques et stratégies innovantes d'entreprises qui contribuent à réduire les inégalités d'accès à la formation continue de la main-d'œuvre en emploi au Québec afin d'en dégager des pistes de solution.

Définition des termes

a) Les pratiques

Les **pratiques** réfèrent aux diverses phases de l'ingénierie de la formation (Barbier, 2009) qui débutent avec l'expression de la demande, la prise de décision et la définition de l'offre de formation et se terminent avec l'évaluation des activités mises en place pour répondre aux besoins retenus ainsi que « la prise en compte des conclusions de l'évaluation pour l'élaboration de nouveaux projets (Federighi, 1999, p.108). » Cette définition inclut les méthodes et techniques d'enseignement et d'apprentissage, un domaine vaste et diversifié allant du structuré au non structuré et de la démarche de groupe à la démarche individuelle (Arrivé, Marc et Garcia, 2006).

b) Les stratégies

Les **stratégies** réfèrent, quant à elles, aux actions menées au regard des adultes appartenant à des groupes sociaux, sujets à des inégalités d'accès à la formation continue, pour les amener à s'inscrire dans un parcours de développement de compétences.

c) L'inégalité d'accès

L'**inégalité d'accès**, pour sa part, peut se définir selon deux composantes :

1. les caractéristiques individuelles qui permettent de catégoriser les personnes dans des groupes sociaux distincts : il est alors question du sexe, de l'âge, de la scolarité ou du niveau de littératie, de l'état civil, de l'origine socioéconomique ou ethnique, des revenus d'emploi;
2. les caractéristiques d'emploi : il s'agit alors du statut professionnel, du régime d'emploi, de la taille de l'entreprise, de l'appartenance syndicale, du secteur d'activité économique.

d) Les obstacles

De leur côté, les **obstacles** à la participation conditionnent l'accès à la formation continue. Ces obstacles sont de nature dispositionnelle, situationnelle, institutionnelle et informationnelle. Ils se manifestent tant du côté des personnes que des organisations, soit les adultes en emploi et les entreprises.

e) L'innovation

Dans notre recherche, ce sont les obstacles qui serviront de critères à la rétention d'une pratique ou d'une stratégie aux fins de description et d'analyse. Ainsi, une pratique ou une stratégie sera jugée **innovante** si elle permet de contourner un ou des obstacles qu'il s'agisse de ceux reliés aux personnes ou aux entreprises. En effet, l'innovation a lieu lorsqu'« il faut faire autrement et imaginer des situations nouvelles de formation (Cros, 1994, p.527). »

f) Les activités de formation

Les **activités de formation**, qui visent le développement des compétences, peuvent être de nature formelle ou informelle. L'on sait, en effet, que les adultes en emploi peu scolarisés, les travailleurs autonomes, les cols bleus, les femmes et ce, dans tous les secteurs d'emploi, privilégient les activités informelles. Les données de l'enquête de 2003 révélaient, de fait, que 36,3 % des adultes de 25 ans et plus jugeaient la formation informelle liée à l'emploi comme étant la plus utile, alors que ce n'est le cas que de 25,5 % pour la formation formelle (Bélanger, Doray et Levesque, 2008, p.38). Le rapport du CEDEFOP de 2011 confirme, par ailleurs, que les PME utilisent, la plupart du temps, des activités de nature informelle pour soutenir le développement des compétences de leurs employés, hommes ou femmes.

Les **objectifs spécifiques** (OS) de la recherche se déclinent comme suit :

- OS1- Repérer et décrire les pratiques et stratégies innovantes;
- OS2- Étudier les liens entre ces pratiques et stratégies, les catégories d'obstacles et les groupes d'employés typiquement exclus;
- OS3- Dégager les particularités des pratiques et stratégies innovantes.

Le schéma de la recherche, ci-après, illustre comment les objectifs spécifiques s'articulent les uns avec les autres.

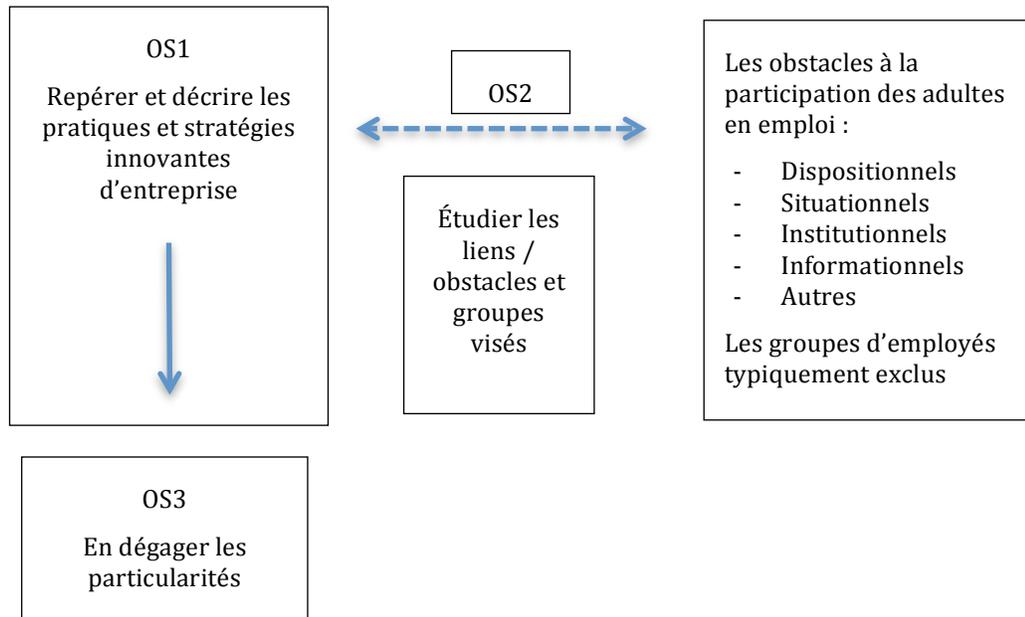


Figure 1 - Schéma de la recherche

2. LES ÉTUDES SUR LA PARTICIPATION, LES INÉGALITÉS ET LES OBSTACLES À LA FORMATION

Cette partie du texte couvre les aspects théoriques de la recherche et structure les connaissances existantes afin de développer un cadre conceptuel et méthodologique favorisant l'atteinte des objectifs. Elle porte sur la participation à la formation, sur les obstacles à la participation et sur les inégalités d'accès à la formation.

A. Les études sur la participation des adultes à la formation¹

Depuis les années 1980, des enquêtes menées par Statistique Canada tentent de cerner la participation des adultes à des activités de formation (Statistique Canada, 1985, 1989, 1991, 1996, 1997, 2001, 2005). L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994 (Statistique Canada et OCDE, 1995), l'Enquête internationale sur l'apprentissage et les compétences chez les adultes (EIACA) de 2003 (Rubenson, Desjardins et Yoon, 2007) et l'Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et la formation (EASEF) de 2008 (Knighton, Hujaleh, Iacampo et Werkneh, 2009; Statistique Canada, 2009) sont des enquêtes conséquentes, par leur ampleur et par leur dimension internationale, ce qui ouvre la voie à des analyses comparatives. En effet, elles ont permis de développer une base de données sur les adultes, leur niveau de littératie et leur participation à des activités de formation tant de nature professionnelle que personnelle, tant en milieu formel qu'informel.

Ces données sont à la base de multiples travaux d'analyse et de recherche afin de connaître et de comprendre la situation québécoise en la matière (Bélanger, Doray, Levesque et Labonté, 2005; Bélanger et Tuijnman, 1997; Chicha, 1995; Doray et Arrowsmith, 1997; Doray et Bélanger, 2005; Doray, Bélanger et Levesque, 2005; Doray, Bélanger, Motte et Labonté, 2005; Giguère, 2010; Leuven, 1997; Rubenson et al., 2007; Valdivielso Gomez, 1997). Les travaux pilotés par Bélanger et Doray sur différents aspects de la participation des adultes au Québec (Bélanger et al., 2005) ont permis de dresser un portrait détaillé de la situation et de son évolution entre 1994 et 2003 (Levesque, Doray et Diallo, 2009). Selon cette dernière étude, l'évolution a été remarquable entre 1997 et 2002 en ce qui concerne la formation formelle liée à l'emploi alors que celle-ci a augmenté de 57 % au Québec et rejoint ainsi le taux de participation moyen au Canada. Toutefois, cette avancée ne s'est pas renouvelée alors que l'augmentation de participation entre 2003 et 2008 ne s'est accrue que de quelques points (Knighton et al., 2009). Des auteurs avancent l'adoption de la Loi 90 en 1997 pour expliquer ce rattrapage et sa modification, en 2004, qui limite son application aux entreprises dont la masse salariale est de 1M ou plus, pour comprendre l'arrêt de la progression (Bélanger, Larivière et Voyer 2004; Bélanger et Robitaille, 2008).

De façon générale, on estime que 49% des Canadiens, femmes et hommes

¹ Le thème de l'inégalité d'accès à la formation fait l'objet d'une des six vidéos disponibles sur le site du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine : www.cdeacf.ca/lever-les-obstacles-a-la-formation

confondus, âgés de 16 à 65 ans participent à des activités structurées de formation, qu'elles soient ou non liées au travail (Statistique Canada, 2008).

Participation à la formation en entreprise : comparaison d'études

Nous avons porté une attention particulière aux plus récentes études, dont celles publiées entre 2008 et 2012, afin d'effectuer une synthèse plus précise, notamment sur la formation en entreprise. Nous pouvons ainsi dresser un portrait de la situation en prenant en ligne de compte : le type et les modalités de formation, le taux de participation, les caractéristiques des adultes, le cadre théorique retenu et la méthodologie utilisée.

Type et modalités de formation

Les études peuvent s'intéresser à :

1. Tous les types de formation, dans tous les contextes, incluant le non-formel et l'informel (Eurostat, 2012);
2. La formation fournie ou parrainée par l'employeur sans autre information (Green et McGill, 2011; Kapel, 2011);
3. La formation reliée au travail (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010);
4. La formation en entreprise reliée au travail (Hughes et Campbell, 2009; CCA, 2009a; Labour Education Centre, 2011; Lambert, Marion-Vernoux et Sigot, 2009; Pocock, Elton, Green, McMahn et Pritchard, 2011; Saunders, 2009), notamment la formation :
 - a. informelle reliée au travail (Wihak et Hall, 2011);
 - b. non formelle (Australian Industry Group, 2011);
5. La formation parrainée par l'employeur : une dimension relevée dans de nombreuses études (notamment Bélanger et Robitaille, 2008 ou Giguère, 2010).

D'après les données du CEDEFOP (2010a, 2010b), les cours demeurent la forme dominante de formation continue tandis que 39% des entreprises n'offrent pas de formation et cela dans des proportions très variables selon les pays. Ainsi, 19% des entreprises au Danemark n'offrent pas de formation contre 79% en Grèce. En revanche, plusieurs études considèrent que la formation informelle est de loin la plus présente lorsqu'il est question de formation en entreprise (NIACE, 2009).

Si le CCA (2009b, 2010) considère que 88% des activités de formation reliées au travail en entreprise se réalisent sous le mode informel, Hughes et Campbell (2009) le situent plutôt dans les 56%. On le voit, le portrait de la formation en entreprise tend à mettre de l'avant l'apprentissage informel.

Taux de participation à la formation en entreprise

Si les travaux sur la participation des adultes à la formation sont relativement nombreux, force est de constater que ce n'est pas le cas pour la formation en entreprise. Même le CEDEFOP (2011) s'appuie sur des enquêtes sur l'éducation des

adultes d'Eurostat pour dresser un portrait de la situation sur l'apprentissage pendant le travail (*Learning while working*). Les données sont présentées en tenant compte du statut d'emploi (en emploi, en recherche d'emploi ou inactif) ou encore du niveau d'emploi (cols blancs ou cols bleus, hautement ou faiblement qualifiés²). Ces données peuvent être ventilées selon le genre et l'âge ou encore selon les secteurs d'activités, les groupes d'employés ou le type de contrat³.

Les données recueillies dans les études consultées indiquent que 30% des Canadiennes et Canadiens participent à la formation en entreprise, comparativement à 35% au Royaume-Uni et 45% aux États-Unis (Saunders, 2009).

En moyenne, en Europe, selon Boateng (2009), 36% des 25-64 ans participent à des activités formelles et non-formelles, liées ou non au travail alors que 6% participent plutôt à du formel. Parmi l'ensemble de ces activités, 80% sont liées au travail, mais cette étude ne prend pas en ligne de compte l'informel.

De leur côté, Bélanger et Robitaille (2008) soutiennent que, sous l'enseigne de « formation structurée », qui inclut formel et non-formel, 25% des activités seraient liées à l'emploi et 10% à des intérêts personnels. En revanche, 48% seraient de nature informelle, c'est-à-dire non structurée, mais ces données s'appuient sur la formation des adultes en général.

On remarque ici aussi que le flou, quant aux activités de formation en entreprise, persiste : la formation liée au travail peut se faire en entreprise ou en dehors de celle-ci. Il est possible que le lien avec l'emploi réfère bien à l'emploi qu'occupe effectivement l'adulte ou s'inscrit, tout aussi bien, dans une trajectoire professionnelle propre à la personne en emploi. Dans les deux cas, elle peut relever d'une gestion provisionnelle des ressources humaines au sein de l'entreprise ou dépendre de la projection personnelle souhaitée par l'individu.

Caractéristiques des adultes à l'étude

Les grandes enquêtes s'intéressent généralement à l'ensemble de la population et la méthodologie peut engendrer de grandes différences. WALL fait état de 80 à 93% de participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie quand la question porte sur la dernière année, mais de seulement 33% lorsque l'on ne considère que le dernier mois (Wihak et Hall, 2011). Le CCA (2010) situe la participation canadienne à l'éducation et à la formation des adultes (ÉFA) à 36% en 2008 comparativement à 30% en 2002, soit une augmentation de 6 points. Pour ce qui est de la population active, 88% disent avoir participé à une formation informelle liée au travail dans l'année précédant l'enquête (CCA, 2010).

Les dirigeants d'entreprise ont facilement accès à des cours et des stages (57% selon Sigot et Vero, 2009). Ils bénéficieraient surtout de cours en gestion (12,8%) et des cours spécifiques seraient destinés aux cadres et professionnels (11,3%) (Green et McGill, 2011). Ces derniers suivraient à 88% des formations alors que ce ne serait le

² Voir le tableau 1, CEDEFOP, 2011, p. 27.

³ Voir les tableaux 2 et 3, CEDEFOP, 2011, pp. 28-29.

cas que pour 25% des chefs d'équipe ou superviseurs (CCA, 2009). Cette catégorie d'employés suivrait des formations dans 22% des cas au Québec en 1997 contre 35% en 2002, comparativement à 34% et 37% au Canada; il y a donc un accroissement marqué de la participation entre ces deux dates et le Québec rejoint presque le Canada (Bélanger et Robitaille, 2008). Un accroissement qui, selon ces auteurs, caractérise également les changements entre ces deux années pour les cols blancs dont la participation passe de 14% à 22% au Québec (18% et 22% pour le Canada) et de 10% à 15% (*versus* 15% et 16%) pour les cols bleus. D'autres travaux indiquent une forte non-participation des cols bleus : 70% selon Boateng (2009); ou encore que 4,1% de ces derniers ont accès à des formations surtout liées à des habiletés de base (Green et McGill, 2011). L'étude du Royaume-Uni (NIACE, 2009) situe, quant à elle, à 73% la participation des chefs d'équipe, superviseurs, cadres et professionnels tandis qu'elle est à 25% pour les cols blancs et de 26% pour les cols bleus.

Quelles que soient les statistiques obtenues, une hiérarchie de participation émerge des résultats et confirme l'existence d'un clivage entre les cadres supérieurs, intermédiaires, de proximité, d'une part, et, d'autre part, les ouvriers et les employés (Lambert et al., 2009).

Cadre théorique et méthodologique

Comme le soulignent plusieurs auteurs (Desjardins, Rubenson et Milana, 2007; Livingstone et Scholtz, 2006; Peters, 2004), la synthèse des recherches est particulièrement fragilisée par des approches théoriques et méthodologiques différentes.

Temps : période de formation couverte

Les enquêtes qui offrent des données statistiques sur la participation des adultes à des activités de formation sont, de fait, très variées. Certaines s'intéressent à toute participation durant les quatre semaines précédant l'enquête (Eurostat, 2012) ou privilégient une période d'un an (Kapel, 2011; CCA, 2010; Hughes et Campbell, 2009; Boateng, 2009; Statistique Canada, 2008). Le plus souvent, les auteurs utilisent les données des enquêtes pancanadiennes et/ou internationales, notamment lorsque l'on souhaite scruter plus avant certains aspects, tel l'apprentissage informel lié au travail (Wihak et Hall, 2011)

Terminologie : définitions retenues

Certaines études considèrent les apprentissages sous l'angle structuré ou non structuré alors que d'autres conservent la nomenclature de formel, non formel et informel. Si les définitions pour ces trois derniers se sont relativement stabilisées, un certain flou persiste quant à leur classification sous structuré et non structuré. Ainsi certains auteurs considèrent le formel et le non formel comme structuré et l'informel comme non structuré (Bélanger et Robitaille, 2008; Solar et Tremblay, 2008; Statistique Canada, 2008) tandis que d'autres logent le non formel dans le non structuré (CCA-Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009).

Pour compléter le flou qui entoure la participation à la formation en entreprise, il convient de souligner que l'expression « apprentissage lié au travail » peut couvrir des réalités fort diverses, telle que celle d'une personne qui suit un programme d'études à l'université dans le but de se réorienter ou de favoriser une promotion dans son champ d'expertise ou de telle autre qui suit une formation au sein de son entreprise. Le CEDEFOP, par exemple, spécifie que, dans son étude de 2011, l'expression « apprentissage en milieu de travail » réfère à l'apprentissage sur le tas et englobe tant l'apprentissage non formel qu'informel (p.20).

Échantillon

Certaines études s'intéressent à tous les adultes de 25 à 64 ans (Boateng, 2009; CCA, 2009, 2010; Eurostat, 2012) ou encore de 25 ans et plus (les travaux s'appuyant sur les données de Statistique Canada). L'âge minimum peut se situer à 16 ans (ex. : Statistique Canada, 2008) ou 18 ans (CCA, 2009); c'est Statistique Canada qui recueille généralement des données à des âges plus tardifs allant jusqu'à 74 ans (EIACA).

Par ailleurs, les données peuvent être recueillies auprès de la population en général ou encore en entreprise; des entreprises de plusieurs secteurs (CEDEFOP, 2010a, 2010b; Kapel, 2011) ou de tous les secteurs (Green et McGill, 2011; Hughes et Campbell, 2009).

Changements et statu quo dans les résultats des études

L'étude de 2010 du Conseil canadien sur l'apprentissage révèle que la participation à la formation reliée au travail est passée de 30% en 2002 à 36% en 2008, soit un accroissement de 6 points pour l'apprentissage non formel qui est désormais de 31%, alors que l'apprentissage formel est demeuré inchangé à 8%. Cette étude situe l'apprentissage informel relié au travail à 88% tout comme l'étude de 2009.

Bélangier et Robitaille (2008) mettent en évidence une augmentation de la participation à la formation parrainée par l'employeur entre 1997 et 2002. Au Québec, elle serait passée de 16% à 23%, soit une augmentation beaucoup plus marquée que pour l'ensemble du Canada qui passe de 23% à 26%. Lors de cet intervalle de 5 ans, le Québec aurait presque rattrapé son retard. Les données de Peters (2004) pour cette même période sont légèrement différentes dans la mesure où les valeurs canadiennes seraient passées de 29% à 35% en ce qui concerne la participation des employés canadiens à des activités reliées à l'emploi. On perçoit ici encore la différence de découpage des données alors que les activités reliées à l'emploi peuvent se dérouler en entreprise ou ailleurs et être parrainées par l'employeur ou non.

La non-participation

Le développement des connaissances sur la participation des adultes à la formation continue a conduit à étudier, en corollaire, la non-participation. L'étude de Desjardins, Rubenson et Milana (2007) cherche ainsi à « faire ressortir l'inégalité des chances de participation des adultes à des activités d'apprentissage (p.17). »

S'appuyant sur les données internationales des grandes enquêtes sur la littératie, elle a confirmé l'importance des caractéristiques personnelles des adultes ainsi que l'influence de l'environnement professionnel sur leur participation à la formation continue. Ainsi, plus une entreprise est grande et plus elle est de calibre international, plus il y a de probabilité que les employés aient accès à des activités de formation. Les entreprises souhaitent, par ce biais, « préserver leur compétitivité et leurs perspectives de réussite (idem, p.119). »

Les grandes enquêtes canadiennes et internationales ont donné lieu à de multiples études de nature quantitative pour cerner les compétences des adultes en littératie et leur participation à des activités de formation continue qu'elles soient structurées ou non structurées. Elles ont servi d'assise à de nombreuses autres recherches de nature parfois plus qualitative, menées tant par les milieux gouvernementaux et communautaires qu'éducatifs. Des bilans de recherche dans le secteur de l'alphabétisme et dans celui de l'apprentissage des adultes ont été dressés (Solar, Solar-Pelletier et Solar-Pelletier, 2006; Solar et Tremblay, 2008). Les données du milieu communautaire, notamment, apportent des informations complémentaires aux travaux plus quantitatifs en dressant un portrait plus intimiste, de nature plus microsystemique, des adultes qui ne bénéficient guère de l'apprentissage tout au long de la vie.

De l'ensemble de ces divers travaux, il ressort que les facteurs influant sur la participation sont le genre, l'âge, la scolarité, le statut professionnel, le régime d'emploi, le secteur d'emploi, la taille de l'entreprise, le secteur d'activité économique et l'appartenance syndicale. En 2008, nous concluons que la participation « est un thème qui a été, par le passé, relativement bien couvert. Ce ne sont pas tant les facteurs de participation qui demeurent dans l'obscurité, mais plutôt les façons de faire pour surmonter les obstacles à la participation (Solar et Tremblay, 2008, p.57). »

Ce qu'il faut retenir des études sur la participation, c'est qu'elles offrent une lecture de la non-participation. En effet, par simple contraste ou par effet contraire, on stipule que les personnes qui n'ont pas mentionné avoir participé à des activités de formation au moment de l'enquête sont des non-participants. On induit alors que les raisons invoquées pour ne pas avoir participé constituent des obstacles à la participation et que les caractéristiques des adultes n'ayant pas participé délimitent les groupes exclus. On en déduit qu'il y a inégalité d'accès. La Figure 2 illustre ce raisonnement.

Nous verrons dans les prochaines sections quels sont les obstacles à la participation et les inégalités d'accès pour ensuite préciser les éléments à retenir dans le cadre de la recherche sur les inégalités d'accès à la formation en entreprise.

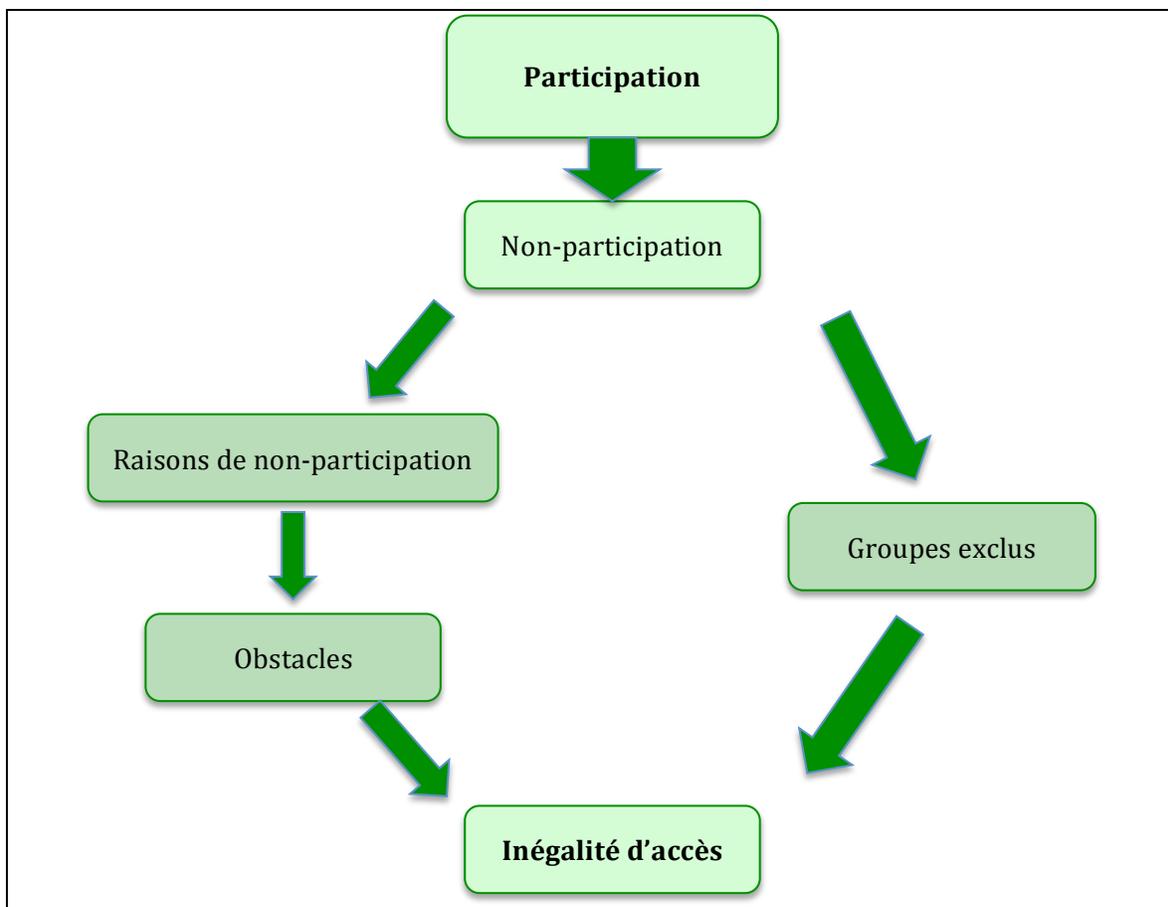


Figure 2 - Liens entre les enquêtes sur la participation et l'inégalité d'accès

B. Les obstacles à la participation⁴

Quand il est question de la participation des adultes à la formation en entreprise, deux cas de figure se dessinent spontanément au regard des obstacles : ceux reliés à la personne, c'est-à-dire l'adulte en emploi, qu'il soit col bleu ou col blanc, manœuvre ou dirigeant; et ceux reliés à l'entreprise. Dans les lignes qui suivent, il sera question des obstacles à la participation des adultes à des activités de formation, tout particulièrement celle liée à l'emploi. Puis, une deuxième section abordera les obstacles à la formation en entreprise. Ici, la formation en entreprise recouvre une réalité distincte de la formation liée à l'emploi : cette dernière peut être définie par l'entreprise ou librement choisie, se réaliser au sein de l'entreprise ou non et être soutenue par l'entreprise ou non, alors que la formation en entreprise sous-tend qu'elle est endossée, sinon orchestrée, par l'entreprise.

⁴ Le thème des obstacles à la formation fait l'objet d'une des six vidéos disponibles sur le site du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine : www.cdeacf.ca/lever-les-obstacles-a-la-formation

Les obstacles à la formation des adultes

Les enquêtes statistiques sur la participation à l'éducation et à la formation des adultes mettent en évidence que les travailleuses et les travailleurs ne participent pas également à des activités de formation liée au travail. Pour expliquer cette inégalité d'accès, des travaux de recherche ont mis à jour l'existence d'obstacles à la participation qui concernent certaines populations de travailleuses et de travailleurs plus que d'autres.

Ces obstacles à la participation à l'éducation des adultes sont de diverses natures et, chacune exerce une pression plus ou moins contraignante sur la possibilité pour une entreprise de former son personnel ainsi que sur la disponibilité de ce dernier à se former. La présence d'un ou de plusieurs obstacles peut expliquer une situation de non-participation. Les obstacles risquent ainsi d'additionner leur effet pour créer des contextes défavorables à la participation.

Une diversité d'obstacles à la participation

La recherche sur les obstacles à la participation à des activités d'éducation et de formation a identifié de nombreux obstacles, mettant ainsi en évidence leur diversité (Boshier, 1973; Carp, Peterson et Roelfs, 1974; Cross, 1981; G. G. Darkenwald et Valentine, 1985; Hammer et Shale, 1981; Rubenson, 1977a, 1977b; Scanlan, 1986; Scanlan et Darkenwald, 1984; Westervelt et Ekstrom, 1975). Par exemple, la non-participation à l'éducation des adultes peut s'expliquer par une faible valeur accordée à l'apprentissage, une faible estime par l'individu de ses capacités à apprendre, le cumul d'expériences scolaires antérieures difficiles, des règles d'admission restrictives des établissements d'enseignement, des embûches suscitées par des lourdeurs administratives, l'absence de formation répondant à une demande, le coût des études, le manque de disponibilité découlant de la concurrence des obligations familiales et professionnelles, etc. Les obstacles répertoriés sont donc d'une grande diversité. Le tableau 1 reprend les motifs relevés par plusieurs recherches.

Tableau 1 - Exemples d'obstacles à la participation, décennies 1960 à 2000

<p>Johnstone et Rivera (1965) : Coût, trop occupé, trop fatigué le soir, impossibilité de quitter la maison le soir, manque d'information sur les cours disponibles, n'aime pas les études, les cours ne semblent pas intéressants, sentiment d'être trop âgé pour apprendre, sentiment que l'école est pour les enfants, n'a pas besoin de suivre des cours (cité dans Scanlan, 1986).</p>
<p>Carp, Peterson et Roelfs (1974) : Coût, temps, ne pas vouloir étudier à temps plein, responsabilités familiales, responsabilité au travail, temps requis pour compléter le programme, peur d'être trop âgé pour étudier, conflit d'horaire, manque d'information sur les lieux et l'offre de formation des cours que l'on souhaite suivre, exigences de présence trop strictes, faible niveau de scolarité entraîne une faible confiance dans ses capacités, non-disponibilité des cours recherchés, absence de garde d'enfants, lourdeur bureaucratique, pas assez d'énergie, n'aime pas étudier, pas de transport, pas de place pour étudier ou pratiquer, ne rencontre pas les prérequis, fatigue de l'école, non-reconnaissance des acquis, hésite à paraître trop ambitieux, désapprobation des proches (cité dans Scanlan, 1986).</p>
<p>Cross (1978b) : Manque de temps, insuffisance financière, absence de gardiennage pour les enfants, absence de transport, faible estime de ses capacités à apprendre, absence d'intérêt pour l'apprentissage, horaire inadéquat eu égard à la disponibilité des adultes en emploi, lieux des cours, frais de scolarité, cours disponibles ne correspondent pas à la demande.</p>
<p>Hammer et Shale (1981) : Manque d'intérêt, manque de temps, coût, santé, âge, manque d'estime de ses capacités à apprendre résultant d'une pression négative des proches, manque de disposition à étudier en raison de la fatigue résultant du travail, problème d'horaire, conciliation famille et travail, absence de cours le soir, absence d'aide financière pour les études à temps partiel, frais de scolarité, absence d'information sur les ressources offertes, horaire des services, dans le contexte d'études à temps partiel, incidence sur la persévérance de la longueur que prend la diplomation, non-reconnaissance des acquis, test d'entrée, curriculum et pédagogie adaptés aux adultes, lieux des établissements, horaire des cours.</p>
<p>Scanlan (1986) : Problèmes individuels, familiaux ou reliés à la maison, préoccupations liées au coût, valeur, pertinence ou qualité incertaine des opportunités éducatives, perceptions négatives de l'éducation, incluant des expériences scolaires antérieures défavorables, apathie et manque d'énergie.</p>
<p>Wikelund et al. (1992) : Obligations familiales, coût, valeur, pertinence et qualité de l'offre de formation, perception négative de la valeur de l'éducation ou de la formation, absence de motivation à se former, tendance à ne pas adhérer à des groupes, incompatibilité des horaires et des lieux de la formation, problèmes personnels, manque de confiance en soi, manque d'intérêt pour l'apprentissage organisé ou envers les cours disponibles, faible perception des besoins.</p>
<p>MacKeracher et al. (2006) : Conflit entre les multiples responsabilités, problèmes financiers, absence de services de garderie, manque de temps, engagements professionnels, transport, handicap, avoir un problème d'apprentissage, santé, manque de soutien de ses proches, manque d'intérêt, absence de soutien financier de l'État autant pour les individus que les institutions et organisations offrant de la formation, coût d'inscription et d'achat du matériel requis, procédures d'admission inflexibles et complexes, manque de transport et coût du transport, absence de services de garderie ou de soutien financier pour défrayer les coûts de ces services, manque d'accès à l'équipement électronique ou au support technique et infrastructurel, manque de services d'orientation et de conseil adéquats, services de soutien aux étudiants inadéquats, absence de reconnaissance des acquis, conflit d'horaire, manque d'information sur l'offre de formation, lieux de la formation, campagne publicitaire au contenu inadéquat, non pertinence des programmes offerts.</p>

[Traduction libre]

Des typologies d'obstacles à la participation

Devant cette diversité des obstacles identifiés, les chercheuses et les chercheurs qui se sont penchés sur ce sujet ont dégagé des caractéristiques communes à certains obstacles et, sur cette base, ont classé les obstacles selon un certain nombre de catégories, créant ainsi des typologies (ex. Boshier, 1973; Cross, 1978a, 1981; Rubenson, 1977b, 1978; Westervelt et Ekstrom, 1975). Deux grandes sources d'obstacles ont été mises en lumière par la recherche en éducation des adultes. D'une part, plusieurs obstacles relèvent de réalités propres à l'individu. Ces obstacles, dits *dispositionnels*, renvoient essentiellement à la dimension psychologique de l'individu (ex. Booth, 1961; Boshier, 1971; Cross, 1978a, 1981; Johnstone et Rivera, 1965; Rubenson, 1978) ou à ce que certains auteurs nomment le *capital culturel* de celui-ci (Bélanger, Doray et Levesque, 2008; Kjell Rubenson et Richard Desjardins, 2009).

L'individu n'est cependant pas la seule source d'obstacles à la participation, car de nombreux autres facteurs empêchant cette participation proviennent de son environnement. Les obstacles ainsi identifiés s'imposent de l'extérieur et, pour cette raison, échappent en partie à son contrôle. Parmi ces obstacles issus de l'environnement de l'individu, on distinguera principalement des obstacles associés aux situations de vie, obstacles dits *situationnels*, et des obstacles en lien avec les lieux de l'offre d'éducation et de formation, obstacles dits *institutionnels*. (ex. Boshier, 1973; Cross, 1978a; Darkenwald, 1980; Rubenson, 1978; Scanlan et Darkenwald, 1984; Westervelt et Ekstrom, 1975).

Le tableau 2 présente certaines des typologies élaborées au fil de plus de 5 décennies et témoigne de la diversité des facteurs repérés. Toutefois, il est possible de remarquer que Johnstone et Rivera (1965) sont les premiers à introduire les concepts d'obstacles dispositionnels et d'obstacles situationnels, que ceux-ci sont repris selon des terminologies diverses par la suite, que Cross (1978b) y adjoint les obstacles institutionnels à la fin des années 1970, pour ensuite intégrer les obstacles informationnels. Cette typologie des quatre types d'obstacle a particulièrement retenu l'attention et a été maintes fois reprise, notamment à la suite de la parution du livre sur les apprenants adultes de Cross (1981).

Le tableau 2, ci-dessous, offre une illustration de la nomenclature utilisée dans les études des années 1961 à 2011. La colonne de gauche indique la référence ; celle du milieu présente le libellé de la catégorie d'obstacles liée à la personne ; et celle de droite, celui de la catégorie d'obstacles qui relève de l'environnement de cette personne.

Tableau 2 - Exemples de typologie d'obstacles à la participation, décennies 1960 à 2010

Références	Catégories d'obstacles reliées ...	
	... à la personne	... à l'environnement
(Booth, 1961)	<i>Attitudinaux; comportementaux.</i>	<i>Nil</i>
(Johnstone et Rivera, 1965)	<i>Internes / dispositionnels.</i>	<i>Externes / situationnels.</i>
(Boshier, 1973)	<i>Psychologiques.</i>	<i>Environnementaux externes.</i>
(Westervelt et Ekstrom, 1975)	<i>Psychologiques et sociaux.</i>	<i>Contraintes sociales liées aux situations de vie ; institutionnels.</i>
(Rubenson, 1978)	<i>Psychologiques.</i>	<i>Environnement externe.</i>
(Cross, 1978b; Cummings, 1995; Hammer et Shale, 1981; MacKinnon-Slaney, 1994; Wikelund et al., 1992)	<i>Dispositionnels.</i>	<i>Situationnels; institutionnels.</i>
(Darkenwald, 1980; Hashim, 2008; Lavoie, 2007; McClelland et Saeed, 1986; Rubensen, 2010)	<i>Dispositionnels.</i>	<i>Situationnels; institutionnels; informationnels.</i>
(Scanland et Darkenwald, 1984)		<i>Situationnels; institutionnels.</i>
(Darkenwald et Valentine, 1985; Darkenwald et Valentine, 1990)	<i>Absence de confiance; faible priorité personnelle; problèmes personnels.</i>	<i>Absence de cours pertinents; contrainte de temps; coût.</i>
(Brown et McCracken, 2009; Scanlan, 1986)	<i>Intrinsèques.</i>	<i>Extrinsèques.</i>
(Charner et Fraser, 1986)	<i>Socio-psychologiques.</i>	<i>Situationnels; structuraux.</i>
(Lowden et al., 1990)	<i>Psychologiques.</i>	<i>Situationnels et sociaux.</i>
(Evans, 1995)	<i>Cultureaux; attitudinaux.</i>	<i>Liés aux qualifications exigées; situationnels; institutionnels.</i>
(King, 1998)	<i>Personnels.</i>	<i>Institutionnels; situationnels; économiques; académiques.</i>
(MacKeracher et al., 2006)	<i>Attitudinaux; académiques.</i>	<i>Situationnels; institutionnels; pédagogiques; liés à la formation à l'emploi.</i>
(Bryson et O'Neil, 2009)	<i>Individuels.</i>	<i>Institutionnels; organisationnels.</i>
(Lemire, 2010)	<i>Intrinsèques; dispositionnels.</i>	<i>Situationnels; institutionnels.</i>
(McBride, 2011)	<i>Attitudinaux.</i>	<i>Cultureaux; liés aux qualifications; situationnels; institutionnels.</i>

Les caractéristiques clés des obstacles à la participation

L'étude des caractéristiques des obstacles à la participation a permis de noter qu'ils possèdent une double nature, à la fois objective et subjective. D'une part, chaque obstacle existe indépendamment de l'individu. Par exemple, le manque de temps, l'insuffisance de ressources financières, des règles d'admission restrictives sont, bien entendu, des réalités objectives qui, externes à l'individu, s'imposent à celui-ci, et peuvent ainsi faire obstacle à la participation. Les obstacles ont donc une réalité qui leur est propre. D'autre part, face à cette réalité objective d'un obstacle, il est possible que des individus réagissent différemment, certains peinant à surmonter cette barrière, alors que d'autres réussiront à résoudre les difficultés rencontrées. C'est donc dire que l'effet d'un obstacle peut varier selon l'interprétation qu'en font les individus et la réponse qu'ils lui opposent (King, 1998; Lavoie, 2007; MacKinnon-Slaney, 1994; Rubenson et Desjardins, 2009; Scanlan, 2006; Wikelund et al., 1992). Les différences des seuils de tolérance, des niveaux de détermination, du regard sur la vie ou de la résilience peuvent expliquer qu'un même facteur objectif deviendra pour certaines personnes, et non pour d'autres, un obstacle à la participation.

En outre, en plus d'afficher une double réalité, objective et subjective, les obstacles conjuguent leur effet pour créer des situations défavorables à la participation. Plusieurs études mettent en évidence que la non-participation résulte non pas de l'action d'un seul obstacle, mais de l'addition de plusieurs d'entre eux (King, 1998; MacKeracher et al., 2006; MacKinnon-Slaney, 1994; Scanlan, 1986; Westervelt et Ekstrom, 1975; Wikelund et al., 1992). Autrement dit, il est fort probable qu'un obstacle n'apparaisse jamais seul. Dès le début des années 1970, Boshier (1973) ainsi que Westervelt et Ekstrom (1975) firent valoir cette idée que la non-participation était causée non pas par l'effet d'un seul facteur, mais par l'interaction de plus d'un. Pour Scanlan (1986), l'analyse d'un ensemble d'études sur la participation, réalisées dans les années 1960, 1970 et 1980, confirme la thèse de l'importance de l'effet conjugué des obstacles sur la décision de participer.

Ainsi, non seulement les obstacles coexistent-ils pour donner lieu à une non-participation, mais ils peuvent aussi s'imbriquer les uns dans les autres. Lowden et al. (1990) se sont penchés sur les liens entre les barrières psychologiques et situationnelles. Par exemple, expliquent ces auteurs, le manque de temps est parfois évoqué par des individus en situation de précarité économique pour expliquer leur non-participation. Or, une analyse plus fine révèle qu'une situation de pauvreté exige d'une personne qu'elle consacre une part importante de son temps à sa survie. C'est ainsi que, dans ce cas, les conditions de vie et la situation financière apparaissent comme les facteurs entraînant davantage une non-participation que le temps. Ces mêmes auteurs citent un second exemple : face à l'intransigeance des règles administratives d'une institution scolaire (obstacle institutionnel), la détermination d'un individu pourrait s'affaiblir et susciter un découragement (obstacle dispositionnel), voire provoquer un désintérêt pour une participation à des activités éducatives (obstacle dispositionnel).

De la recherche sur les obstacles se dégage un certain nombre de grands constats :

1. il existe une grande diversité d'obstacles à la participation;
2. il est possible de regrouper ces obstacles selon certains grands types d'obstacles;
3. les obstacles sont à la fois une réalité objective s'imposant à l'individu et une réalité subjective qui est fonction de la réaction différenciée des individus en réponse à un même facteur externe;
4. les obstacles ne sont pas seulement des forces isolées et indépendantes, car leur effet s'additionne pour créer des environnements défavorables à la participation;
5. les obstacles s'interpénètrent les uns dans les autres, alors qu'un même obstacle risque de se muer en un autre obstacle;
6. les obstacles sont étudiés de façon générique et s'appliquent essentiellement à l'éducation formelle.

La réalité complexe des obstacles à la participation indique que les pratiques de formation en entreprise sont confrontées à une diversité d'obstacles potentiels qui, situés tant dans la réalité objective que dans la subjectivité des personnes, peuvent conjuguer leur effet pour créer des environnements défavorables à la formation. Pour lever ces possibles barrières à la formation, une entreprise doit ainsi tenir compte de la réalité multidimensionnelle des obstacles à la participation.

Les obstacles à la formation en entreprise

Dans la section précédente, la personne apprenante est la première touchée par les obstacles qui bloquent sa participation à la formation. Or, dans le monde de l'entreprise, la non-participation des personnes en emploi à la formation peut aussi résulter d'obstacles rencontrés par l'équipe de direction ou par l'entreprise elle-même. Dans le premier cas, on peut considérer les membres de l'équipe de direction en tant que personnes et les diverses typologies d'obstacles s'appliquent tant à ces personnes qu'aux travailleuses et travailleurs. Toutefois, en raison de l'autorité qu'elles détiennent et de l'influence dont elles disposent sur l'organisation, leur propre rapport à la formation, par exemple, est en mesure d'avoir un effet collectif potentiellement important sur toute l'organisation (Merrifield, 2013) : un obstacle individuel peut alors se traduire en obstacle organisationnel.

Ainsi, la théorie des obstacles à la participation des adultes, telle que développée dans la section précédente, permet d'expliquer une partie des obstacles rencontrés en entreprise, mais non l'ensemble des facteurs qui, présents au sein d'une entreprise, risquent de donner lieu à une non-participation des travailleuses et des travailleurs à des activités de formation. Il est vrai que les obstacles liés à l'entreprise elle-même sont à même de référer à des réalités qui lui sont propres. Autrement dit, l'entreprise se pose comme une entité d'où proviennent les obstacles pouvant bloquer la participation d'une personne à son emploi. Plus particulièrement, l'entreprise est susceptible de créer des obstacles situationnels inhibant la participation d'une personne en emploi (ex. organisation du travail, classe d'emploi non ciblée pour la formation). Sostrin (2008) positionne ces

barrières comme étant liées à la capacité et à la structure organisationnelles.

En outre, dans le cas de la formation en entreprise, des conditions de participation à des activités de formation programmées risquent de devenir un obstacle institutionnel pour l'adulte apprenant. Les barrières sont alors liées à l'apprentissage (Sostrin, 2008). Ces exemples montrent que la perspective de l'éducation des adultes peut servir à situer le rôle de l'entreprise dans l'émergence d'obstacles à la participation.

Des auteurs ont exploré cette question des obstacles à la participation dans le monde de l'entreprise (ex. Bryson et O'Neil, 2009; Cooke, Zeytinoglu et Chowhan, 2009; Crouse, Doyle et Young, 2011; Sostrin, 2008) et, bien que la terminologie diffère, ils ont proposé des typologies semblables à celles qui sont développées dans le domaine de l'éducation des adultes. Par exemple, ils identifieront des obstacles qui, propres à l'environnement de l'entreprise, ne s'en apparentent pas moins aux phénomènes classés sous les catégories d'obstacles dispositionnels, situationnels, institutionnels et informationnels. Toutefois, les spécificités du milieu de l'entreprise ont amené ces chercheurs à mettre en évidence des sources d'obstacles auxquels les cadres théoriques de l'éducation des adultes ne réfèrent pas (ex. contraintes de diverses natures s'exerçant sur l'entreprise et l'empêchant de former son personnel, politiques de formation privilégiant certaines catégories d'employés et d'employées, attitude de l'équipe de direction à l'égard de la formation). Crouse, Doyle et Young (2011) ont élaboré une typologie comprenant neuf types d'obstacles à la participation tenant compte de la réalité de l'entreprise : contraintes en termes de ressources, manque d'accès, contraintes technologiques, contraintes personnelles, contraintes interpersonnelles, contraintes structurelles ou culturelles, contenus et modes de livraison de cours ou des apprentissages, relations de pouvoir, changement. Alors que certains de ces types d'obstacles s'apparentent aux catégories formulées par la littérature de l'éducation des adultes, on note toutefois que plusieurs d'entre elles ne peuvent être intégrées à ces catégories.

Sostrin (2008) a recensé les obstacles à la formation identifiés par un grand nombre de recherches traitant de la formation liée à l'emploi. Près de 200 sources, dont la publication s'étend des années 1950 aux années 2000, ont ainsi été étudiées. Au total, Sostrin a répertorié des centaines d'obstacles qu'il a classés dans une typologie comprenant trois grandes catégories⁵ :

- les barrières individuelles couvrent les attentes limitées à l'égard de la formation, la crainte de l'échec, le sentiment de ne pas avoir besoin d'apprendre de nouvelles pratiques et l'impression que les connaissances acquises sont suffisantes, l'apathie, etc.;
- les barrières associées au leadership et à la gestion peuvent référer à la résistance à désapprendre des comportements acquis, à la mauvaise planification et gestion des cycles d'apprentissage, à des incitatifs insuffisants, à l'exclusion des individus concernés, à une capacité de leadership insuffisante ou à de mauvaises pratiques de gestion;

⁵ La liste des obstacles recensés par Sostrin (2008) est présentée en Annexe 1.

- les barrières associées à la culture et au système organisationnel couvrent des éléments tels une culture de la peur et un manque de confiance, une indifférence corporative, une absence d'analyse systémique, une absence de dialogue ou encore un écart de pouvoir entre la haute direction et le personnel.

De son côté, un rapport du CEDEFOP sur l'apprentissage effectué sur le temps de travail (2011) mentionne que les entreprises invoquent généralement deux raisons principales pour ne pas offrir de la formation à ses employés, hommes ou femmes : soit que les compétences et les habiletés de ces employés concordent avec leurs besoins actuels, soit qu'ils comblent ces besoins en embauchant de nouveaux employés (2011, p.24). Les auteurs du rapport confirment également que les entreprises ont, en fait, de la difficulté à évaluer leurs besoins en compétences et en formation (p.25), ce qui lie les obstacles à l'organisation du travail. Ainsi, l'obstacle organisationnel, que représente l'identification des besoins de formation, s'ajoute à et corrobore ceux qui ont été identifiés par Betcherman, Leckie et McMullan (2000), soit : le coût, la perte de production, l'insuffisance de l'aide gouvernementale, la perte des travailleurs formés ainsi que le manque de cours de formation et de formateurs adéquats.

La thèse doctorale de Sostrin (2008) visait à développer et valider un cadre conceptuel des obstacles à l'apprentissage et à la performance en milieu de travail. Cette recherche, qui s'appuie tant sur le niveau micro, soit celui des personnes en emploi, que sur le niveau meso, soit l'organisation elle-même, révèle une interpénétration des deux niveaux de barrières. Parmi les barrières liées à l'entreprise, celles relatives à la culture organisationnelle et celles liées à la capacité et la structure organisationnelles affectent la probabilité de suivre des activités de formation pour les employés, hommes ou femmes. En fait, ce que Sostrin met en évidence avec son modèle, c'est l'écosystème des barrières dans une organisation ; une perspective qui se rapproche de l'écologie de l'apprentissage en milieu de travail (Merrifield, 2013).

À l'inverse de l'approche privilégiée par Sostrin (2008), l'indice de performance en apprentissage (Learning Performance Index) du Conference Board du Canada⁶ cherche plutôt à poser un diagnostic sur le niveau d'apprentissage d'une organisation, ce qui équivaut à apprécier si les obstacles à la formation ont bien été levés. Cet indice est un outil d'autodiagnostic qui s'appuie sur cinq piliers :

- la vision : en tant que dimension qui intègre l'apprentissage;
- la culture : en tant que dimension qui valorise l'apprentissage;
- la dynamique d'apprentissage : en tant que dimension qui montre que l'apprentissage est au cœur du mode de fonctionnement de l'organisation;
- l'infrastructure : en tant que dimension qui soutient l'apprentissage;
- l'investissement : en tant que dimension qui témoigne de l'importance accordée à l'apprentissage [Traduction libre].

⁶ Voir le site : <http://www.conferenceboard.ca/topics/humanresource/lpi/default.aspx>

Dans une entreprise, la présence marquée de ces cinq piliers témoigne, à notre avis, du degré de levée de l'obstacle culturel : plus le degré de l'indice est élevé, plus l'organisation a une culture de formation.

En tant qu'adulte en emploi, l'individu s'inscrit dans l'environnement que constitue l'entreprise et celle-ci s'inscrit elle-même dans un environnement plus large. Elle doit ainsi prendre en ligne de compte les contextes social, économique et politique (Merrifield, 2013) qui vont du national à l'international alors que la mondialisation conditionne la vie et l'avenir des entreprises.

Cadre conceptuel des obstacles à la participation à la formation en entreprise

Les obstacles à la participation à la formation dans les entreprises concernent, à titre individuel, tant les employés que les dirigeants, hommes ou femmes. Dans cette perspective, les individus sont étudiés en tant qu'apprenants et la recherche sur les obstacles vise à identifier les facteurs les empêchant de participer à des activités d'apprentissage, ce qui donne lieu à une typologie des obstacles auxquels font face les personnes.

Au niveau des personnes, une typologie des plus utilisée est celle de Cross (1981). Elle est retenue pour la présente recherche sous sa forme élargie par l'adjonction de la catégorie des obstacles informationnels qui recouvrent la connaissance des activités de formation et des pratiques de soutien favorisant la participation. La typologie comprend ainsi quatre (4) catégories d'obstacles : dispositionnels, situationnels, institutionnels et informationnels.

Au niveau des entreprises, des obstacles de nature différente inhibent la participation du personnel à des activités de formation. Ils sont liés à l'équipe de direction dans son leadership et sa gestion de l'entreprise et de la formation. Cette équipe influe, de fait, sur la culture et la structure organisationnelles, car l'entreprise fait elle-même face à des obstacles culturels et structurels, soit dans la place qu'elle accorde à la formation et aux modes de fonctionnement qui facilitent ou non la mise en place d'activités.

Le tableau 3 ci-dessous reprend les dimensions retenues pour la recherche en ce qui concerne les obstacles à la formation en entreprise. Il présente, dans la colonne de gauche, la typologie de quatre catégories d'obstacles en lien avec les personnes en emploi. La colonne de droite propose une catégorisation des obstacles plus spécifiques à l'entreprise. L'équipe de direction se retrouve, quant à elle, au centre du tableau tant elle est influencée à gauche par les obstacles de nature plus individuelle qu'à droite par la spécificité de l'entreprise qu'elle dirige. Cette façon de visualiser les obstacles à la formation des employés et de l'entreprise assure un rôle central à l'équipe de direction alors que les valeurs et perceptions individuelles viennent teinter l'organisation. Ainsi, une personne à la direction, réticente à la formation, peut inhiber la mise en place d'activités de formation continue au sein de l'entreprise alors qu'une autre, convaincue de l'importance de la formation de l'ensemble du personnel, est en mesure de faire pencher l'organisation vers une organisation apprenante telle que la définit le Conference Board du Canada. Dans un même ordre d'idées, lorsqu'il y a un syndicat au sein de l'entreprise, leurs

représentants risquent eux aussi d'influencer les possibilités de formation au sein de l'entreprise.

Tableau 3 - Obstacles à l'apprentissage en milieu de travail

Obstacles auxquels font face les personnes	Obstacles auxquels fait face la direction des entreprises	Obstacles auxquels font face les entreprises
<p>* Obstacles dispositionnels</p> <p>Concernent tout ce qui relève des réalités psychologiques des individus ainsi que de ses croyances et de ses valeurs à l'égard de l'apprentissage</p>		<p>* Obstacles liés à la culture organisationnelle</p> <p>Concernent la vision de l'entreprise ainsi que son infrastructure et l'investissement au regard de la formation</p>
<p>* Obstacles situationnels</p> <p>Désignent les facteurs qui, liés aux situations de vie des individus, peuvent bloquer la participation</p>		<p>* Obstacles liés à la structure organisationnelle</p> <p>Concernent les facteurs liés au mode de fonctionnement de l'entreprise qui inhibe la formation</p>
<p>* Obstacles institutionnels</p> <p>Réfèrent aux politiques, aux règles et aux modalités des activités de formation et des lieux et institutions les offrant</p>		<p>* Obstacles institutionnels-organisationnels</p> <p>Réfèrent aux modalités mises en place par l'entreprise dans le cadre de la formation</p>
<p>* Obstacles informationnels</p> <p>Ont trait à l'absence d'information concernant l'existence de services et d'activités de formation</p>		<p>* Obstacles informationnels de l'entreprise</p> <p>Ont trait à l'absence d'information concernant l'existence et le financement de services et d'activités de formation</p>
		<p>* Obstacles liés à l'environnement</p> <p>Concernent les contextes social, économique et politique externes à l'entreprise</p>

En bout de piste, les obstacles à la formation en entreprise, comme des poupées gigognes, relèvent des niveaux micro (la personne), meso (l'entreprise) et macro (le national et l'international). Les entreprises font ainsi face à un univers complexe d'obstacles possibles qui peuvent bloquer la formation de leur personnel ou de certaines catégories de celui-ci. Elles devront intervenir tout au moins aux deux premiers niveaux si elles souhaitent lever les obstacles à la participation des personnes à leur emploi.

C. Les inégalités d'accès à la formation

Le peu de participation de certains adultes et les obstacles qui jalonnent le parcours de nombre d'entre eux font en sorte de créer des inégalités entre les groupes sociaux et entre les différentes catégories d'adultes en emploi. Dans la même lignée que Rubenson, Desjardins et Yoon (2007, p.40) qui écrivaient que « l'éducation et la formation des adultes, y compris celles fournies grâce à des fonds publics, tendent à amplifier plutôt qu'à atténuer les inégalités des chances sur le marché du travail, » Levesque, Doray et Diallo précisent que « la société du savoir s'institutionnalise, mais elle le fait en approfondissant les inégalités (2009, p.49). » Il y aurait même « croissance des inégalités devant la formation continue en fonction des antécédents éducatifs... (idem, p.45). »

Ces inégalités concernent, bien sûr, les adultes de faible niveau de littératie dont il a été question précédemment dans le texte, mais aussi d'autres personnes en emploi, car, par exemple, les hommes auraient davantage accès à des activités parrainées par l'employeur alors que plus de femmes s'autofinanceraient (Rubenson, Desjardins et Yoon, 2007, p.78), ou encore les immigrants seraient « au Canada, en Suisse et aux États-Unis [...] moins susceptibles de participer que les adultes nés dans le pays hôte (idem, p.52). »

Si l'on admet, comme c'est le cas dans la littérature sur la formation des adultes, qu'un faible taux de participation représente une inégalité d'accès, il est alors possible, en jumelant différentes études de dresser un portrait de ces inégalités. Nous avons fait l'exercice (voir le tableau 4) en retenant, lorsque cela est spécifié, les dimensions liées aux adultes en emploi et en utilisant les travaux de : Desjardins, Rubenson et Milana (2007), Bélanger, Doray et Levesque (2008), Levesque, Doray et Diallo (2009) et ICÉA (2009).

**Tableau 4 - Caractéristiques des adultes
et inégalités d'accès selon certains auteurs**

Caractéristiques	Desjardins, Rubenson et Milana, 2007⁷	Bélanger, Doray et Levesque 2008	Levesque, Doray et Diallo 2009	ICÉA 2009
Individuelles	Femmes Adultes âgés Origine socioéconomique faible Faible instruction Faible niveau de qualification Immigrants	Hommes 55 ans et plus Sans DES Revenus inférieurs à 40 000 \$	Hommes 55 ans et plus Les peu scolarisés : études secondaires et moins	65 ans et plus Faible scolarité
Professionnelles	Chômeurs Petite entreprise Sans dimension internationale Sans mutation technologique et professionnelle	Temps partiel Secteur privé Secteur autonome Services personnels et services aux entreprises Construction Fabrication Commerce Primaire Moins de 20 employés	Cols blancs ou cols bleus Services personnels et aux entreprises Fabrication Construction, transport et utilités publiques Commerce Moins de 20 employés	Cols blancs ou cols bleus Secteur primaire Services aux personnes et aux entreprises Moins de 20 personnes

En résumé, la recension des écrits a permis de développer une compréhension des liens entre la participation, les obstacles et les inégalités d'accès des adultes en emploi à la formation en entreprise et de définir plus spécifiquement une typologie des obstacles à la formation tant des personnes que des organisations. Ces éléments ont guidé la recherche tant dans la construction des questionnaires d'entrevues que dans le traitement des données, l'analyse et l'interprétation des résultats.

⁷ Les données sont issues d'une analyse internationale et non seulement canadienne ou québécoise.

3. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE ET RÉSULTATS OBTENUS

Comme nous venons de le voir, la démarche d'actualisation des savoirs a permis de mettre en évidence que les écrits sur les inégalités d'accès à la formation en entreprise s'appuyaient principalement sur des enquêtes menées auprès d'adultes, le plus souvent de 16 à 65 ans, actifs ou non sur le marché du travail et que le but de ces enquêtes était de connaître leur participation à des activités de formation, habituellement formelle et, souvent, sans lien avec l'emploi occupé. Il convenait donc de tenter de cerner l'état des connaissances sur la formation en entreprise afin d'ajuster les données quant aux obstacles à la participation en milieu de travail. C'est ce dont il a été question dans la section précédente.

Cette partie du texte ouvre, quant à elle, sur une présentation du déroulement de la collecte des données, offre des éléments d'information sur les entreprises rencontrées et les personnes interviewées. Il est ensuite question des pratiques de formation puis des stratégies utilisées dans ces entreprises pour présenter subséquemment des exemples de levée des obstacles dans les entreprises rencontrées. La discussion et la conclusion viendront consolider l'analyse des données et apporter des éléments de réponse aux questions que soulève la levée des obstacles à la participation.

La méthodologie retenue pour la recherche est de nature qualitative, car cette approche permet de recueillir des informations directement auprès des personnes qui s'occupent de la formation au sein des entreprises sans nécessairement avoir le titre de responsable de formation, ce qui est le cas dans la plupart des entreprises québécoises. Elle est idéale également pour décrire une situation pour laquelle on dispose de peu de données, comme c'est le cas ici au regard de la levée des obstacles à la formation. La collecte d'informations a été réalisée lors d'entrevues s'appuyant sur des questionnaires semi-structurés dans le but de décrire la situation au sein de l'entreprise dans les mots de la personne interviewée, tout en permettant d'approfondir un aspect ou un autre sur les adultes en emploi bénéficiant de la formation ou sur les pratiques et stratégies innovantes.

A. Collecte des données

Dès le démarrage de la recherche, le questionnaire d'enquête a été consolidé et validé. La collecte des données a, quant à elle, commencé en novembre 2011 pour se terminer en juin 2012.

Plusieurs stratégies ont été utilisées afin de repérer des entreprises et les solliciter à participer. Tel qu'anticipé, ce repérage s'est avéré difficile. Nous sommes parvenus à rencontrer 25 entreprises en utilisant les différents moyens suivants :

- Appel à participation par le biais du courriel à partir d'une liste de l'ICÉA. Cet envoi, effectué en novembre 2011, a été suivi d'une relance en janvier 2012;
- Rencontres d'information auprès de tous les groupes d'étudiantes et d'étudiants des programmes de 2^e cycle en gestion de la formation de l'Université de Sherbrooke, tant à Longueuil qu'à Québec. Nous leur avons présenté la recherche et sollicité leur soutien dans le repérage d'entreprises;

- Utilisation de nos propres réseaux afin de solliciter des contacts;
- Sollicitation auprès de Centres locaux d'emploi.

Ces diverses stratégies ont permis de rencontrer 25 entreprises, donc plus que les 20 minimalement prévues. Les entrevues ont été transcrites et les verbatims codés avec le logiciel QDA miner à partir d'une grille de codage développée en s'appuyant sur le cadre conceptuel de la recherche. C'est du traitement des données et de leur analyse dont il sera question dans les sections qui suivent.

Encadré : Mise en garde méthodologique

Il est important de souligner que cette recherche est de nature qualitative. Il s'ensuit que les résultats présentés relèvent des propos tenus par les personnes interviewées, celles et ceux que l'on nomme « les répondants ». Le fait qu'un aspect ou un autre des pratiques et stratégies de formation au sein de l'entreprise soit mentionné par l'un de ces répondants ne signifie en aucun cas qu'il ne soit pas présent dans une autre entreprise, et cela, même si la personne interviewée dans cette autre entreprise n'en a pas fait mention. Aussi, le nombre d'entreprises dans un tableau ou au regard d'un résultat ne constitue qu'une approximation de son utilisation et la référence à une entreprise en particulier ne sert que d'illustration. En cas de singularité, le texte permet d'en saisir la nature.

B. Caractéristiques des entreprises rencontrées

Les 25 entreprises rencontrées se ventilent sur 8 régions administratives du Québec, tel que mentionné au tableau 5. De ces 25 entreprises, 11 sont dans des centres urbains et les 14 autres en régions, dont 11 en régions éloignées. Nous avons ainsi réussi à interviewer des entreprises qui s'inscrivent tant dans un maillage urbain que rural.

Tableau 5 - Ventilation des entreprises par région

Régions	Nb d'entreprises
Abitibi	5
Gaspésie	1
Laurentides	2
Montérégie	1
Montréal	6
Capitale nationale	4
Saguenay	5
Estrie	1
Total	25

Le tableau 6 présente la ventilation des entreprises selon leur taille. Trois d'entre elles peuvent être taxées de très petites entreprises (TPE), car elles ont au mieux 9 employés, alors qu'au total neuf (9) entreprises, soit 36%, ont moins de 100 employés. Si l'on utilise la classification de Statistique Canada, on constate que 5 entreprises, soit 20% d'entre elles, peuvent être considérées comme des petites entreprises (PE); 11, ou 44%, comme étant des moyennes entreprises (ME); et les autres, soit 9 ou 36%, font partie des grandes entreprises de plus de 300 employés (GE). De ces grandes entreprises, trois (3) peuvent être considérées comme de très grandes entreprises (TGE) avec plus de mille employés chacune.

Ainsi, selon cette classification, 64% des entreprises de cette recherche, soit les 2/3, appartiennent à la catégorie des PME.

Tableau 6 - Ventilation des entreprises selon leur taille

Taille	Nb d'entreprises	Classification StatCan ⁸	Nb	%
0-9	3	PE 0-49	5	20%
10-49	2			
50-99	4	ME 50-299	11	44%
100-299	7			
300-499	3	GE 300 et plus	9	36%
500-999	3			
>1000	3			
Total	25		25	

Tableau 7 - Ventilation des entreprises selon les secteurs d'activité SCIAN

Secteur SCIAN	Nb d'entreprises
11 Agriculture, foresterie, pêche et chasse	1
21 Extraction minière, exploitation en carrière, et extraction de pétrole et de gaz	1
31 Fabrication	2
32 Fabrication	4
33 Fabrication	6
44 Commerce de détail	2
51 Industrie de l'information et industrie culturelle	1
52 Finance et assurances	1
56 Services administratifs, services de soutien, services de gestion des déchets et services d'assainissement	4
62 Soins de santé et assistance sociale	3
Total	25

⁸ Voir : <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l02/cst01/labr77f-fra.htm>

Pour ce qui est des secteurs d'activité, nous avons utilisé le Système de classification des industries de l'Amérique du Nord (SCIAN)⁹ appliqué au Canada en 2012. Le tableau 7 témoigne d'une ventilation dans 10 des 24 secteurs d'activité économique de la classification avec :

- près de la moitié dans les trois différents secteurs de la fabrication¹⁰ (12 entreprises, soit 48%);
- 4 entreprises, soit 18%, dans le secteur des services;
- 3, ou 12%, dans le secteur de la santé;
- 2, ou 8%, dans le commerce de détail.

De ces entreprises, tel que l'illustre le tableau 8, six (6) sont des organismes sans but lucratif (OSBL) et l'une des deux (2) entreprises classées « parapublic » est aussi un OSBL; deux (2) sont des coopératives; tandis que la majorité (17) sont des entreprises privées, qu'elles soient de nature familiale ou une filiale d'une plus grande entreprise. Parmi les 25 entreprises rencontrées, quatre (4) sont des entreprises adaptées, soit des entreprises dont au minimum 60% des employés, hommes ou femmes, sont considérés par Emploi-Québec comme des personnes ayant des limitations. Enfin, deux (2) de ces 25 entreprises offrent des services de formation.

Tableau 8 - Types d'entreprise

Type	Nb d'entreprises	Pourcentage
Coopérative	2	8%
OSBL	6	24%
Parapublic	2	8%
Privé	7	28%
Privé-familiale	5	20%
Privé-filiale	3	12%
Total	25	100%

Tableau 9 - Présence d'un syndicat

Syndicat	Nb d'entreprises	Pourcentage
oui	14	56%
non	11	44%
Total	25	100%

⁹ Voir : <http://www.statcan.gc.ca/subjects-sujets/standard-norme/naics-scian/2012/index-indexe-fra.htm>

¹⁰ Rappelons que le secteur 31 concerne l'alimentation, le textile, le cuir et les vêtements ; le secteur 32, le bois, le papier, le pétrole, le charbon, les produits chimiques, le plastique, le caoutchouc et les minéraux non métalliques ; le secteur 33 concerne la transformation des métaux et la production de matériel métallique, informatique et électronique de toutes sortes.

Les employés de la majorité des entreprises rencontrées (14) sont syndiqués tandis qu'ils ne le sont pas dans les 11 autres (tableau 9).

Enfin, d'après nos informations, 21 des 25 entreprises sont assujetties à la Loi du 1% et nous verrons qu'elles sont nombreuses à utiliser les fonds dédiés à la formation et ce, même si, au moment de l'entrevue, plus de la moitié d'entre elles n'ont pas un responsable de formation.

C. Les personnes rencontrées

Au total, 28 personnes, 14 hommes et 14 femmes, ont été rencontrées, car dans trois entreprises, deux personnes étaient présentes lors de l'entrevue. Le tableau 10 présente les différentes fonctions occupées par ces personnes. En ne retenant que la plus haute fonction d'autorité dans le cas de rencontres à deux, huit (8) d'entre elles occupent des fonctions en ressources humaines; sept (7) sont des directeurs généraux; et sept (7) autres sont attirées à la formation ou assument cette responsabilité.

Tableau 10 - Fonction des personnes rencontrées

Titre de la fonction	N	Cumul	%	Cumul %
Responsable formation	5	7	20%	28%
Directeur de la formation	2		8%	
DG	5	7	20%	28%
DG propriétaire	2		8%	
RH-conseiller	3	8	12%	32%
RH-directeur	3		12%	
RH-responsable	2		8%	
Autres	3		12%	12%

Les trois autres fonctions ne sont ni liées à la gestion des ressources humaines ni à la formation au sein de leur entreprise.

D. Les employés formés ou à former

Bien que les informations communiquées aux entreprises avant les entrevues aient bien spécifié que la recherche portait sur les pratiques et stratégies qui permettent à des groupes d'employés le plus souvent exclus de participer, il s'avère que la majorité a discuté de leurs pratiques et stratégies de formation sans véritable référence à ces groupes. Cela n'a rien de surprenant. En effet, la logique d'analyse d'une entreprise est davantage celle de la gestion dans une perspective d'efficacité et de rentabilité. Aussi, l'entreprise a plutôt tendance à catégoriser le personnel en fonction des postes et fonctions et non en fonction des caractéristiques personnelles des employés. La gamme des employés à former est plus large qu'anticipé et elle

peut couvrir tant des adultes participant régulièrement à des formations que des adultes habituellement exclus.

Malgré cette différence de perspective entre le monde du travail et celui de la formation, nous avons tenté, tel que l'indique le tableau 11, de comptabiliser le nombre d'entreprises selon certaines caractéristiques des adultes en emploi. Étant donné que les adultes peuvent présenter plus d'une caractéristique, la somme des colonnes excède le nombre d'entreprises et les pourcentages n'offrent qu'un ordre de grandeur. Ainsi, huit (8) entreprises ont mis en place des activités pour des personnes de faible niveau de littératie, notamment des personnes sans diplôme ou éprouvant des difficultés en lecture et écriture. Cinq (5) interviennent auprès d'employés ayant des limitations, dont des problèmes de santé mentale, de limitations physiques ou de déficience intellectuelle légère. Ceci n'induit pas toutefois que toutes les activités de formation soient orientées vers ces employés, ces dernières entreprises ayant éprouvé le besoin de former, entre autres, leurs cadres aux problématiques reliées aux diverses limitations et aux modes d'intervention qui sont appropriés.

Quatre entreprises (4) se préoccupent de leur personnel qui ont au minimum un secondaire V tandis que quatre (4) autres ont des activités qui rejoignent des personnes issues de l'immigration. D'autres groupes de deux (2) entreprises ont des activités rejoignant des personnes âgées, des femmes, du personnel hautement qualifié ou encore du personnel saisonnier ou contractuel.

Tableau 11 - Caractéristiques des employés formés

Caractéristiques d'employés	Nb d'entreprises	Pourcentage d'entreprises
Faible niveau de littératie	8	32%
Avec limitations	5	20%
Minimum secondaire 5	4	16%
Issus de l'immigration	4	16%
Âgés	2	8%
Femmes	2	8%
Hautement qualifiés	2	8%
Saisonniers ou contractuels	2	8%

Comme cela a été mentionné et comme en témoigne le tableau 12, la majorité des répondants parlent des employés en fonction de leur catégorie d'emploi, donc selon des caractéristiques professionnelles et non pas selon des caractéristiques personnelles. Une dizaine d'entreprises dérogent toutefois à cette règle soit en raison de modes de gestion qui conservent des traces des caractéristiques de chaque employé et qui voient à ce que chacun progresse, soit en raison d'une vision d'entreprise qui requiert la contribution de tous les employés, hommes et femmes. Certaines entreprises, en effet, orchestrent des formations auxquelles est convié tout le personnel ce qui, en soi, permet d'inclure les catégories d'employés

habituellement exclues.

Tableau 12 - Catégories d'employés à former

Catégories	Nb d'entreprises ¹¹
Employés non cadres	12
Selon des critères déterminés	11
Ensemble du personnel	10
Selon des statuts	9
Personnel cadre	6

Si l'on considère à la fois les caractéristiques personnelles et professionnelles des employés, alors le traitement des données révèle que :

1. Les entreprises forment différentes catégories d'employés non cadres selon le domaine de spécialité des postes de ces employés (N=12). Il peut être question ici des opérateurs de machinerie et d'équipement, du personnel de bureau, du personnel du service à la clientèle et des représentants des ventes ou encore du personnel d'entrepôt.
2. Plusieurs entreprises (N=11) utilisent des critères particuliers liés à des caractéristiques des adultes, tels ceux sans DES, ceux souhaitant occuper un autre poste dans l'entreprise, ou encore les adultes issus de l'immigration ou nécessitant de suivre des activités de francisation.
3. Une forte proportion d'entreprises orchestre des formations que tout le personnel devra suivre quel que soit le poste de travail (N=10).
4. De même, il arrive que les entreprises choisissent le personnel à former en fonction du statut de celui-ci (N=9), par exemple, le personnel nouvellement embauché, les remplaçants ou encore les formateurs internes.
5. Enfin, les entreprises se préoccupent aussi de leur personnel cadre de premier niveau (N=6).

La formation continue des cadres et la formation à l'embauche sont des pratiques courantes et plusieurs entreprises ont également orchestré des formations pour les superviseurs ou les chefs d'équipe, c'est-à-dire une formation s'adressant au premier échelon de cadres, une catégorie d'employés souvent ciblée. En effet, plusieurs entreprises ont souligné le manque de compétences de ces personnes en gestion, les caractéristiques professionnelles de ces employés ayant été de bien performer sur le plan du travail et d'avoir été promus en raison de cette performance, mais sans avoir développé des compétences en gestion d'équipe et des ressources humaines, montrant souvent de grandes lacunes dans la communication ou dans l'exercice d'une fonction d'autorité.

¹¹ Le total de la colonne « nombre d'entreprises » ne totalise plus 25, puisque la majorité des entrevues porte sur plusieurs catégories d'employés.

Par ailleurs, les autres catégories de personnel rejointes par la formation constituent également des exemples de groupes d'employés parfois, sinon souvent, exclus de la formation en entreprise. La pratique de formation de l'ensemble du personnel, enfin, s'inscrit dans une logique d'entreprise et est particulièrement prometteuse au regard de l'accessibilité à des activités de formation. De fait, la façon dont se définit la demande et se construit l'offre de formation ainsi que le mode de gestion des compétences au sein de l'entreprise s'avèrent déterminants pour lever les obstacles à la participation et donner ainsi accès à la formation continue. C'est ce dont il est question dans les prochaines sections.

E. Pratiques de formation des entreprises¹²

Dans cette recherche, les pratiques recouvrent les diverses phases de l'ingénierie de la formation qui débutent avec l'expression de la demande et la définition de l'offre de formation et se terminent avec l'évaluation des activités mises en place pour répondre aux besoins retenus, en passant par les activités de formation proprement dites.

Avant : L'expression de la demande et la définition de l'offre de formation

L'analyse de la demande et des besoins de formation se situe en amont de la formation et les entreprises rencontrées ont diverses pratiques à cet égard. C'est ce dont il est question dans cette section en commençant par l'analyse des besoins, et par les modalités d'expression de la demande, pour terminer par la prise de décision quant à cette demande.

Les besoins de formation

L'analyse des données de la recherche quant aux besoins de formation révèle plusieurs tendances. Ainsi, les besoins peuvent être :

- ✚ reliés aux caractéristiques des employés : ils sont alors généralement liés à la formation de base (N=4) ou encore aux caractéristiques personnelles de ces employés dans la perspective d'une supervision mieux adaptée (N=5);
- ✚ exprimés selon les caractéristiques d'emploi. Dans ce cas, ils peuvent être liés spécifiquement à la tâche (N=6), répondre à la nécessité d'acquérir des connaissances et de développer des compétences particulières (mise à jour et changement, informatique, obligations réglementaires, formation de formateur, anglais; N=7) ou à des connaissances et des compétences plus générales requises par le poste de travail (N=6);
- ✚ exprimés selon les perspectives de l'entreprise. Ils découlent alors des orientations poursuivies ou des politiques mises en œuvre par l'entreprise elle-même (N=8).

Il faut dire que toutes les entreprises rencontrées ont à cœur le développement des

¹² Le thème des pratiques innovantes fait l'objet d'une des six vidéos disponibles sur le site du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine : www.cdeacf.ca/lever-les-obstacles-a-la-formation

compétences du personnel. Pour ce faire, elles ont des pratiques d'expression de la demande qui varient en fonction des orientations de l'entreprise et qui débouchent sur une prise de décision qui dépend des barrières auxquelles elles font face.

Pratiques d'expression de la demande

Selon les entreprises, les pratiques d'expression de la demande se concrétisent par des démarches annuelles ou pluriannuelles d'analyse des besoins. Trois grands processus ont cours au sein des entreprises interviewées et suivent les processus hiérarchiques classiques : descendante et ascendante (*top-down* ou *bottom-up*), ou encore mixte associant les deux approches.

La pratique descendante est la plus utilisée par les entreprises rencontrées dans le cadre de la recherche (N=21). Dans ce cas, les entreprises sont susceptibles d'avoir un plan de formation, c'est le cas de 14 d'entre elles, qui s'inscrit ou non dans un plan stratégique ou dans une vision du développement de l'entreprise ou du développement des compétences de ses employés. C'est le cas, notamment, d'une entreprise qui a développé un plan stratégique sur plusieurs années, plan mis à jour annuellement pour conserver une vision quinquennale et incluant un plan de formation. C'est aussi le cas d'une autre entreprise qui a développé, pour sa part, une matrice des compétences de tous ses employés et qui détermine ainsi qui pourra développer ses compétences pour satisfaire aux exigences en cours ou en développement. Une autre entreprise vise également le développement des compétences de ses employés, hommes et femmes, dans une construction gigogne « diplômante » auxquels ils sont invités à participer. Le circuit ici peut commencer par des éléments de francisation, se poursuivre par une formation de base pouvant conduire à un DES ou un DEP et même aller jusqu'au DEC. La demande est cependant souvent tributaire de la réglementation qui oblige au maintien des compétences. Plusieurs entreprises y ont référé. L'une d'entre elles spécifie même que la réglementation détermine les formations à orchestrer, court-circuitant ainsi l'expression de la demande.

La pratique descendante est également présente dans les entreprises devant répondre à des normes de qualité, de santé et sécurité, ou au maintien des compétences de certains corps de métier. Il faut dire que toutes les entreprises sont soumises à des normes de santé-sécurité alors que les normes de qualité en concernent plus de la moitié. Enfin, les entreprises de différents secteurs de la fabrication se doivent d'assurer le maintien des cartes de compétence de leurs employés. Par le contexte législatif même, ces personnes ne sont pas exclues de la formation en entreprise.

La pratique ascendante d'expression de la demande fait aussi partie des pratiques de plusieurs des entreprises rencontrées. Dans ce cas, il s'agit de recueillir les informations auprès des employés eux-mêmes lors d'entretiens avec des supérieurs immédiats ou avec la personne qui assume la fonction de responsable de formation, puis de faire remonter l'information vers le sommet de la hiérarchie. Ce processus peut permettre, par exemple, de conserver des fiches d'information sur chaque employé et de s'en servir lors de période de changement ou de reconversion. Dans le

cas de certaines entreprises de service, la pratique ascendante se pratique par le biais d'une consultation de cadres des entreprises auprès desquelles leurs services sont offerts. Cette formule, un peu hybride entre ascendante et descendante, se retrouve davantage dans les organismes sans but lucratif ou encore dans les coopératives.

La pratique ascendante se jumelle le plus souvent avec la pratique descendante dans la mesure où les besoins émergents de l'expression de la demande ascendante sont analysés au prisme des orientations des entreprises. Il y a alors priorisation des demandes, établissement de séquences de formation, évaluation continue des processus, encadrement conventionné, utilisation de modèles développés par des experts, arrimage de la formation aux orientations stratégiques, adoption d'un plan global de formation.

Soulignons toutefois que la grande majorité des entreprises soutient les besoins de formation de leurs employés, le plus souvent selon la lorgnette de la pertinence de la formation par rapport à l'entreprise, mais aussi en tenant compte de la perspective à long terme de l'individu. Dans ce dernier cas, l'entreprise peut libérer l'employé avec ou sans rémunération sur le temps de travail, ou exiger plutôt que la formation ait lieu en dehors des heures de travail, tout en assumant les frais pendant la formation ou une fois la formation réussie.

Soulignons que quelques entreprises ont recours à des ressources externes pour procéder à l'analyse des besoins de formation, mais la majorité le fait avec des ressources uniquement internes. Ainsi, l'existence de mécanismes, formels ou non, de consultation des gestionnaires et/ou du personnel, et l'intégration de l'analyse des besoins dans le processus d'évaluation du personnel font partie des principaux mécanismes d'analyse des besoins de formation mis en œuvre par les entreprises.

Prise de décision quant à la demande

Une fois l'expression de la demande établie, vient alors la prise de décision quant à la satisfaction des besoins.

Modes de prise de décision

Dans la plupart des entreprises rencontrées, la prise de décision appartient à la direction, mais elle peut être aussi celle d'un comité paritaire, surtout lorsque l'entreprise est syndiquée, ou encore celle du ou de la responsable de formation¹³. Cette prise de décision tient compte des orientations de l'entreprise ainsi que de ses perspectives de développement dans un futur proche ou plus lointain. Se retrouvent ainsi parmi les premiers critères de décisions, la conformité aux objectifs et aux exigences du poste. Toutefois, nous le verrons plus loin, certaines entreprises promeuvent vivement la formation des employés, hommes ou femmes, jeunes ou moins jeunes, dans le simple but de favoriser leur développement personnel ou encore dans l'espoir de les fidéliser le plus longtemps possible à l'entreprise.

¹³ Nous avons dénombré 16 entreprises sans responsable de formation attribué. Le plus souvent, cette fonction est assumée soit par un responsable RH ou directement par le DG.

Obstacles à la formation en entreprise

Plusieurs obstacles sont passibles de limiter une prise de décision positive quant à l'offre de formation en réponse aux besoins exprimés. En effet, bien que la plupart des entreprises rencontrées aient des pratiques qui permettent de lever les obstacles à la participation en explorant plus à fond tant les modalités de formation que les façons de libérer leur personnel ou encore les possibilités de subvention des activités de formation, certains obstacles liés à l'entreprise ont émergé.

Obstacles liés à la culture organisationnelle

La plupart des entreprises de la recherche ont développé ou sont en voie de développer une culture de la formation. Celle-ci est guidée par une volonté de former à l'interne et d'uniformiser les formations tout autant que les compétences des formatrices et formateurs. Il faut, de plus, vaincre la peur de la haute direction de perdre les employés formés. La posture syndicale risque même d'entraver la mobilité du personnel s'il y a peu de soutien pour des activités de formation.

Les aspects financiers constituent un obstacle important. Directement mentionné par quelques entreprises, il se manifeste aussi au travers de la préoccupation de maintenir la production, ce qui entraîne parfois des problèmes de remplacement de personnel. On y réfère même comme à une dépendance. De plus, les PME sont davantage concernées par l'investissement en formation, car le plafonnement salarial, notamment, y est atteint beaucoup plus rapidement que dans une grande entreprise.

Obstacles liés à la structure organisationnelle

Quelques-unes des entreprises participantes s'inscrivent dans un travail saisonnier, ce qui conduit, dans une perspective classique, à des mises à pied en saison basse. Plusieurs autres font face à une dispersion de leur personnel sur plusieurs sites, à leur déplacement régulier, à leur précarité ou à un roulement qui déstabilise; la formation relève alors du défi, surtout si l'on manque de temps ou de personnel. Il y a parfois des problèmes de recrutement, un manque d'informations sur le personnel et ses compétences ou sur les postes et les prérequis. L'entreprise est en mesure d'avoir plusieurs quarts de travail avec une grande diversité de postes. Il est possible qu'elle soit en développement avec une recherche de financement qui monopolise le temps. Le syndicat peut être un acteur contraignant et tous les postes de travail sont susceptibles de ne pas disposer d'un accès à la technologie d'apprentissage que certaines entreprises ne souhaitent par ailleurs pas utiliser afin de conserver leur concurrence ou préserver le secret d'entreprise. L'obstacle peut aussi tout simplement être un problème de communication alors que l'entreprise travaille avec d'autres pays.

Obstacles institutionnels-organisationnels

Le manque d'accès à la technologie limite d'ailleurs les moyens de formation. Des entreprises font donc face à des difficultés pour regrouper les employés pour de la formation et les rejoindre dans un même intervalle de temps quand ce n'est pas une

difficulté d'identifier des besoins communs. Pour d'autres encore, c'est le manque d'accès aux programmes ou de formateurs qui crée problème tandis que les formations existantes sont parfois peu adéquates, sinon inexistantes.

Obstacles informationnels de l'entreprise

L'absence d'information concernant l'existence et le financement de services et d'activités de formation est à relever. Certaines entreprises ne connaissent pas leur Comité sectoriel de la main-d'œuvre ou manquent de contact avec les institutions éducatives. Parfois, on ne sait pas quelles formations existent et où aller chercher des fonds pour organiser la formation.

Obstacles liés à l'environnement

Enfin, près de la moitié des entreprises sont situées en région éloignée, ce qui réduit d'autant l'accès à des activités de formation, davantage présentes dans les centres urbains. En région, l'accès à une main-d'œuvre qualifiée est également plus difficile, ce qui accroît la concurrence entre les entreprises et fragilise les petites et moyennes entreprises. Mais par-delà la région, des entreprises se trouvent à la fine pointe de la technologie et le champ d'expertise évolue très rapidement. En l'absence de soutien gouvernemental, alors que la réglementation est parfois stricte et qu'il n'y a pas de programme adapté, certaines entreprises peinent à former leur personnel.

Enfin, on insiste sur le fait que, sans les subventions de l'État, les activités de formation n'auraient pas lieu, mais que leurs modalités d'application posent parfois problème et que la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) à un niveau plus avancé que les compétences de base s'avère encore difficile.

Obstacles liés au répondant

Le répondant, en tant que membre de la direction, a peut-être connu lui aussi des expériences négatives avec certains groupes de personnes et ne pas vouloir réitérer l'expérience avec des employés, hommes ou femmes, de ces mêmes groupes.

Ainsi, les nombreux obstacles que rencontrent les entreprises influencent leur prise de décision quant à la mise en place d'activités de formation de leur personnel. Ces obstacles, la littérature l'indique clairement, pondèrent différemment les catégories de personnel à l'avantage des professionnels et non des ouvriers ou employés au bas de l'échelle.

Pendant : Les activités de formation

Une fois la décision prise, s'ensuit la mise en place des activités de formation. Ce peut être alors une action isolée, telle une conférence, une formation d'une durée limitée, telle celle de superviseurs une fois par mois pendant plusieurs mois, ou encore un programme de cours, tel celui menant à un DES. Les buts visés, les contenus et les modalités de formation témoignent d'une très grande diversité : c'est là un constat maintes fois mentionné lorsqu'il est question de la formation en

entreprise et dont les données de recherche présentées ci-dessous font foi. Cette diversité témoigne des différences entre les entreprises, qu'elles œuvrent ou non dans le même secteur d'activité.

Buts visés et contenus de formation

Toutes les entreprises rencontrées, d'une façon ou d'une autre, ont un souci de rentabilité et de qualité : l'un, de toute évidence, ne va pas sans l'autre et cela vaut tout autant, sinon plus, en raison de certains préjugés tenaces, pour les entreprises adaptées. Aussi, n'est-il pas étonnant que les contenus de formation s'orchestrent autour de sujets, de tâches et de fonctions spécifiques. Toutes les entreprises en ont fait mention d'une façon ou d'une autre, dont plus de la moitié plus particulièrement. C'est là sans doute l'aspect le plus souvent relevé. D'ailleurs, un grand nombre d'entreprises forment à l'embauche. Près de la moitié en ont traité plus spécifiquement en précisant qu'après la sélection de nouveaux employés, cette formation s'articule sur l'intégration de cette nouvelle personne au sein de l'entreprise, d'une part, et sur la formation à la tâche, d'autre part.

De par la Loi, de fait, certains contenus concernent toutes les entreprises, tels ceux liés aux problématiques de santé-sécurité; d'autres sont plus spécifiques, tels le travail d'équipe ou l'anglais. D'autres fois encore, les formations sont construites en fonction d'obligation réglementaire, comme cela a été signalé dans l'expression de la demande.

Les postes déterminent aussi les contenus de formation. La plupart des entreprises y ont fait référence soit au regard des superviseurs ou des opérateurs. Si pour les opérateurs, le contenu est étroitement associé à la tâche, notamment sur les aspects réglementés dont la santé et la sécurité au travail, la formation des superviseurs s'oriente davantage vers le développement d'habiletés de communication, de gestion du personnel, d'exercice de l'autorité, de supervision et d'évaluation. Le clivage de la formation continue entre le maintien des compétences pour les opérateurs et le développement de nouvelles compétences pour les superviseurs est bien réel, mais pas aussi étanche qu'il n'y paraît, quelques entreprises favorisant le développement des compétences des opérateurs au travers d'une grille promotionnelle, même si ce n'est pas la réalité de la plupart d'entre elles.

Toujours au niveau des postes, près de la moitié des entreprises se préoccupe de la formation des formateurs et formatrices internes selon différents degrés de formalisation. Ces personnes sont le plus souvent des employés expérimentés, identifiés par un supérieur hiérarchique et faisant parfois l'objet d'une sélection. Elles sont alors formées sur l'art et la science de la formation et plusieurs entreprises utilisent des guides de formation détaillés. Dans certains cas, les formatrices et formateurs apprennent sur le tas et l'entreprise commence à se préoccuper de leur formation. D'autres entreprises encore souhaiteraient que toutes les personnes exerçant une fonction d'autorité sur une autre, tels les chefs d'équipe, deviennent de véritables formateurs, sans toutefois aller jusqu'à ce qu'elles soit reconnues comme telles par Emploi-Québec.

Plus fondamentalement, plus de la moitié des entreprises sont interpellées par la

formation de base. Cela peut être en alphabétisation ou en francisation ou en vue de l'obtention d'un DES ou d'un DEP. Dans les deux cas, ce sont souvent des personnes plus âgées qui s'y inscrivent : dans une entreprise, par exemple, la moyenne d'âge pour ces activités est de 50 ans; dans une autre, ce sont également des personnes plus âgées qui s'inscrivent dans des activités qui aboutissent éventuellement à un diplôme, car ce sont elles qui vont avoir le plus de difficulté à trouver un nouvel emploi advenant la fermeture de l'entreprise dans laquelle elles travaillent, souvent depuis de nombreuses années.

Types et modalités de formation

Tous les **types de formation** se retrouvent au sein des entreprises. Les activités peuvent être structurées, tels les PAMT, ou non structurées, tels des échanges en équipe. Cela témoigne de la grande diversité des activités de formation que l'on retrouve en entreprise. La formation sur le tas a souvent des dimensions informelles, ce qui est propre au mentorat et au compagnonnage, et que l'on retrouve, notamment, dans le suivi de la formation. L'autoformation est une pratique informelle peu souvent mentionnée, mais bien présente pour les personnels hautement qualifiés et parfois incitée par des stratégies de soutien à la formation en ligne. D'ailleurs, la e-formation fait partie des modalités employées par quelques entreprises. À cet égard, l'information concernant les entreprises est souvent disponible sur Intranet, mais ce ne sont pas tous les employés qui ont accès à un poste informatique. C'est le cas, entre autres, de nombreux cols bleus, hommes ou femmes, opérateurs ou manutentionnaires en production.

L'apprentissage en ligne est en fait une modalité en développement. Par le biais de leur Mutuelle de formation, les entreprises adaptées ont entrepris de développer des compétences de base chez leurs employés sur support électronique. À cette fin des minilaboratoires munis de 3-4 ordinateurs ont été installés dans les entreprises et deux formations en ligne ont été développées : l'une pour la littératie numérique et comprendre le fonctionnement de base d'un ordinateur, *L'ordi, c'est mon outil* et l'autre pour l'alphabétisation et la formation de base, *Je clic! Pour apprendre*. Dans ce dernier cas, « l'alphabétisation se fait à travers des thèmes reliés au travail ou à la vie de tous les jours. »

La grande majorité des activités de formation a **lieu en entreprise**, offerte presque aussi souvent par des ressources internes que par des ressources externes. La tendance semble être en faveur de ressources internes, celles-ci favorisant un ajustement de la formation au contexte spécifique de l'entreprise, mais cela, en autant que le contenu de la formation relève de l'expertise de la compagnie. En effet, nous avons noté que les entreprises rencontrées privilégient la formation sur les lieux de travail et cela, même s'il s'agit de ressources externes, tout au moins lorsque l'activité concerne un nombre suffisant de personnes, et même si la formation n'est pas obligatoire. Nous avons aussi noté que les entreprises font appel à des ressources internes ou externes selon que le contenu de la formation est ou n'est pas du domaine de l'expertise de l'entreprise. Mais cela aussi dépend du nombre de personnes concernées et des contraintes légales ou règlementaires. Mentionnons

enfin, que la formation en entreprise permet de dissocier la formation de l'instruction à l'école dont de nombreux adultes conservent un mauvais souvenir surtout s'ils n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires.

Ainsi, la formation a très souvent lieu en milieu de travail, mais aussi sur **le temps de travail**. La plupart des entreprises le mentionnent explicitement, alors que plusieurs font état d'activités de formation en dehors des heures de travail. Malgré tout, ces heures en dehors du temps de travail sont parfois rémunérées alors que, pour des formations répondant aux besoins de l'employé et approuvées par l'entreprise, les frais d'inscription sont remboursés sous condition de réussite. Dans ce dernier cas, certaines entreprises disent toujours soutenir l'adulte dans ses choix de formation continue, mais la grande majorité le fait uniquement lorsqu'il y a un lien avec le travail. La formation sur le temps de travail peut aussi se dérouler en dehors de l'entreprise; c'est le cas, notamment, pour une entreprise qui a choisi de trouver une stratégie pour remplacer ses superviseurs et les envoyer tous en même temps sur un site extérieur, favorisant ainsi des temps d'échanges entre employés occupant le même type de poste dans les différents départements de l'entreprise, tout en les dégageant d'une responsabilité qui aurait rendu impossible la formation en raison des multiples sollicitations en cours de journée. Ces 12 superviseurs se sont ainsi réunis à l'extérieur de l'entreprise avec une formation externe sur les pratiques de gestion à raison d'un jour aux trois semaines pendant 6-7 mois.

La **taille** des groupes de formation est le plus souvent celle de petits groupes, de deux à 15 personnes. Le compagnonnage conditionne habituellement un rapport à deux personnes mais les groupes de formation, surtout avec un formateur externe, rassemblent au moins quatre personnes et généralement une douzaine. C'est le mode de constitution des groupes qui est intéressant. Pour des contenus spécialisés, il est vrai que les groupes sont homogènes. Lorsque le contenu de formation est davantage transversal, alors il est possible de procéder à un mélange des personnels et d'inclure l'ensemble du personnel. Une entreprise se distingue à cet égard en créant le plus souvent possible des petits groupes, d'une douzaine de personnes, totalement hétérogènes par le statut, l'âge, le genre et toute autre caractéristique personnelle ou professionnelle. La taille du groupe libère non seulement la parole, car il est plus facile de s'exprimer en petit groupe qu'en grand groupe, mais encore elle favorise le dialogue entre les différents secteurs de l'entreprise, administration *versus* production, ce qui contribue à la création d'un climat organisationnel empreint de respect mutuel et orienté vers une stratégie collective. Cette composition des groupes, dans cette entreprise, s'est généralisée non seulement à toutes les activités de formation, mais encore à celles de partage et d'échange d'informations, tels le bilan d'entreprise annuel et la définition des orientations de l'année.

Toujours au niveau de la taille des groupes, une des difficultés que rencontrent des entreprises faisant appel à des institutions éducatives pour des activités de formation, a trait au nombre trop élevé d'employés à libérer en même temps tandis que la même formation par la même personne dans l'entreprise permet de la donner à un plus petit groupe, mais à un coût plus élevé.

Les activités de formation ont un caractère **obligatoire** ou volontaire. Lorsqu'elles sont obligatoires, elles ont toujours lieu sur le temps de travail ou encore les frais sont payés et les personnes rémunérées. Elles sont aussi souvent dictées par l'obligation du maintien des compétences ou de leur mise à jour pour conserver l'emploi actuel : c'est le cas dans près de la moitié des entreprises. Cela concerne les aspects liés à la santé-sécurité, mais s'applique aussi aux personnes en emploi qui détiennent des cartes de compétence et à celles qui font partie d'un ordre professionnel. Le côté **volontaire** est un choix que font des entreprises bien que la formation puisse être un atout pour elles. Dans ces entreprises, les activités portent sur la littératie, la francisation, la formation de base et/ou l'obtention d'un diplôme du secondaire. Une entreprise, à titre d'exemple, a mis en place des activités pour améliorer les compétences de ses employés, femmes et hommes, en lecture et écriture. Les dirigeants ayant noté certaines faiblesses à ce niveau ont entrepris, avec le soutien du syndicat, une campagne de sensibilisation sur les besoins en lecture et écriture tout en assurant que le dévoilement de ces faibles compétences n'entraînerait aucun changement sur le plan de l'emploi. Au contraire, les apprentissages, disaient-ils, allaient apporter des gains notables sur les plans personnel, familial et social, car l'entreprise, au regard de la production, n'a pas besoin de grands lecteurs. Cette campagne d'information a été un succès et les dirigeants ont découvert un nombre important de personnes qui se sont portées volontaires et même des personnes qui occupaient des postes de statut élevé à qui on envoyait régulièrement nombre de rapports sur l'entreprise. La composition des groupes s'est faite en mixant les employés, ce qui a contribué à la création d'une synergie collective dans l'entreprise. Dans le cas d'une autre entreprise, une campagne d'information similaire a été utilisée mettant en évidence la progression possible dans un véritable parcours de formation conduisant de la francisation à la formation de base puis à des diplômes secondaires et collégiaux, en passant parfois par des certifications. La conséquence de ce parcours en est une diminution du taux de roulement.

La **durée** des activités de formation varie énormément. Elles peuvent être de courte durée, une heure par exemple pour une activité ponctuelle, telle une conférence, et se répéter dans le temps, tels des repas-midi en anglais. Il s'agit alors d'activités surtout de nature volontaire. En fait, de nombreuses activités durent une journée ou moins tandis que d'autres s'étirent sur plusieurs jours sans toutefois dépasser une semaine et d'autres encore requièrent davantage de temps. Se retrouvent dans ces activités de plus longue durée, des activités structurées, telles la formation des superviseurs dont il a été question précédemment, ou la formation au travail d'équipe pour l'ensemble du personnel, ou encore les PAMT, les activités en alphabétisation et en formation de base, et les formations « diplômantes » d'institutions éducatives. D'après les données, il semblerait que plus les formations durent dans le temps et plus il y a encadrement ou accompagnement dans la mesure où ces activités se déroulent en entreprise. De fait, la grande majorité des entreprises pratique une forme ou l'autre d'encadrement ou d'accompagnement.

Il faut dire que presque toutes les entreprises rencontrées sont assujetties à la Loi du 1%. De fait, seulement quatre entreprises sont trop petites pour devoir s'y

conformer. Cette situation induit, dans cette recherche, que les entreprises assujetties à la Loi disposent d'un montant pour financer des activités de formation pour leurs employés. Elles disent, toutefois, avoir besoin de davantage de **financement** pour offrir un spectre plus large de formation et c'est là qu'elles ont besoin de l'appui de l'État pour soutenir des activités à l'interne offertes par des formateurs externes. Comme le souligne un répondant, sans les subventions de l'État, son système de formation, dont les activités s'emboîtent les unes dans les autres, ne pourrait pas survivre. Le financement provient du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO), d'une part, et, d'autre part, des collaborations externes comme celles avec des commissions scolaires, des cégeps ou des universités. Il peut être également couvert par le biais de subventions spécifiques conduisant à un financement par projet, comme c'est le cas d'entreprises de services.

La **conception de la formation** revient généralement à la personne qui la dispense. Or, comme cela a été mentionné auparavant, la formation est très souvent structurée et animée soit par un formateur externe, soit par un formateur interne. Dans le cas d'une formatrice ou d'un formateur externe, il y a ajustement des activités avec les besoins de l'entreprise, car il est souhaitable qu'elle soit adaptée, participative, pratique, appliquée et parfois ludique. Lorsque la formatrice et le formateur sont internes, c'est-à-dire qu'il s'agit d'employés formant d'autres employés, près de la moitié des entreprises s'assurent d'offrir une formation de formateur à ces personnes, d'une part, et développent, d'autre part, du matériel pour soutenir les activités de formation.

Après : L'évaluation des activités de formation

L'évaluation des activités de formation est depuis longtemps considérée comme le maillon faible de l'ingénierie de la formation. Les résultats de la recherche ne confirment pas tout à fait cette situation, car presque toutes les entreprises de la recherche s'inscrivent dans l'une ou l'autre des catégories du référentiel de Kirkpatrick.

Bilan des activités

Si l'on s'appuie sur ce référentiel, qui est des plus utilisé, il est possible de considérer les quatre niveaux suivants : la réaction, les apprentissages, les comportements, les résultats (Dunberry, 2007, p.8).

1. La réaction correspond à l'expression d'une satisfaction à la fin d'une activité. Cette pratique est courante : plus du tiers des entreprises y réfèrent expressément. Cela peut se faire par l'entremise d'un questionnaire d'évaluation ou par échanges informels.
2. Les apprentissages réfèrent à ce qui a été appris et cette évaluation se fait surtout par l'utilisation de tests (de performance) ou d'examens, ce qui est susceptible de relever de la responsabilité de la formatrice ou du formateur, ou encore être effectué par le biais d'un suivi/soutien à la formation. Ce peut être aussi par des processus de reconnaissance des acquis (RAC ou RCMO),

l'obtention de certifications ou de diplômes, ou tout simplement en prenant le temps de le demander lorsqu'une personne quitte son emploi. Il faut dire que tous les employés, femmes et hommes, dont l'emploi est sujet à l'obtention et au maintien des cartes de compétence sont requis de se tenir à jour et de renouveler leur certification. Il y a donc des entreprises qui bénéficient de ce type de situations pour évaluer la formation de leurs employés.

3. Le niveau des comportements « évalue le transfert en poste de travail des connaissances, habiletés et attitudes apprises lors de la formation. » La façon de procéder à cette évaluation varie d'une entreprise à l'autre; parfois, plusieurs modalités se combinent. Ainsi, l'on peut procéder par dossier individualisé; en comptabilisant l'usage des acquis, notamment par le superviseur ou chef d'équipe immédiat, entre autres, lors de l'intervention en situation de travail en raison d'une erreur ou d'une demande de correction; en favorisant l'autoévaluation du personnel; en procédant à une évaluation par les pairs ou par l'évaluation en fin de période de probation; mais le plus souvent, par simple observation des changements positifs. Ainsi, plusieurs entreprises disent avoir recours à ce type d'évaluation.
4. Les résultats réfèrent, quant à eux, à l'impact de la formation sur l'entreprise en termes, notamment, « de productivité, de qualité, de taux de roulement du personnel, de qualité de vie au travail, de baisse des coûts, de retour sur l'investissement de formation, etc. » Cette évaluation des impacts se fait par le biais d'un bilan annuel de la formation et des compétences dans quelques entreprises. Plusieurs autres utilisent un système, informatisé ou non, de comptabilisation de la formation qui peut se traduire en une matrice de compétences; un rapport de suivi; ou encore un suivi ou des échanges en équipe de gestion ou de direction. D'autres encore procèdent à une évaluation continue des formations pour s'assurer de leur adéquation aux besoins, d'une part, et aux apprenantes et apprenants, d'autre part.

Les résultats relatifs à l'évaluation témoignent de l'importance que les entreprises de la recherche accordent à la formation. Aussi, les aspects mentionnés par les personnes interviewées ayant trait aux retombées de la formation sur les employés et sur l'entreprise ont été relevés et font l'objet des paragraphes qui suivent.

Retombées

Dans les propos qu'ont tenus les personnes interviewées, des éléments d'évaluation sous forme d'appréciation des retombées des activités de formation pour les employés et pour l'entreprise ont été relevés. Ils dessinent, de façon qualitative, une part de l'évaluation des activités.

Pour l'entreprise

Les propos font ainsi référence à : l'amélioration des compétences des employés, une réduction du taux de roulement, une amélioration du climat, une amélioration de la performance de l'entreprise, le renforcement des capacités d'utilisation des TIC, un avantage concurrentiel grâce à la reconnaissance des acquis, une réduction

des erreurs suite à la francisation et à la formation de base, l'absence d'accidents de travail sur une longue période. Une entreprise fait part de plusieurs éléments : le développement d'une culture d'entreprise, un engagement accru des employés, une réduction du clivage sur la base des postes de travail, un accroissement du sentiment de confiance à l'égard de la direction. La présence d'un plan de formation peut s'avérer un avantage lors de l'embauche.

Pour les employées et employés

Les personnes interviewées mentionnent que les employés font preuve de reconnaissance et de loyauté à l'égard de l'entreprise. Il y a hausse de l'estime de soi, une amélioration de la littératie, une réduction du sentiment d'isolement, une meilleure compréhension des spécificités des employés avec limitations, le développement d'une polyvalence du personnel.

Cette description, bien que parcellaire, permet de noter que, de façon générale, les entreprises retirent de la formation des bénéfices de nature organisationnelle : l'amélioration des compétences a des retombées sur la productivité et la rentabilité. Du côté des employés, toujours selon le point de vue des personnes interviewées, les bénéfices seraient davantage d'ordre psychologique : ils témoignent de reconnaissance à l'égard des dirigeants; ils ont changé de comportement; ils socialisent davantage avec leurs collègues; ils sont plus souriants et s'investissent dans leur travail.

F. Les stratégies¹⁴

Les stratégies correspondent aux façons de faire pour favoriser l'accès à la formation continue des groupes de personnes en emploi le plus souvent exclues des formations. Elles concernent les employés, d'une part, et les entreprises, d'autre part.

Les employés

Pour lever les obstacles pouvant limiter la participation de leur personnel à la formation, les entreprises recourent à un certain nombre de grandes stratégies : offrir la formation sur le temps et le lieu de travail (N=23); adapter les formules pédagogiques (N=22); s'appuyer sur la gestion des ressources humaines (N=15); créer un climat de travail positif (N=12); adapter certains paramètres de la formation (N=13); miser sur la reconnaissance de la formation (N=9); encourager le personnel à se former et se formant (N=7).

Offrir la formation sur le temps et le lieu de travail

Cette formule de formation est la plus répandue. Presque toutes les entreprises rencontrées l'utilisent. Il est vrai que toutes formations obligatoires s'orchestrent

¹⁴ Le thème des stratégies innovantes et des retombées fait l'objet d'une des six vidéos disponibles sur le site du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine : www.cdeacf.ca/lever-les-obstacles-a-la-formation

mieux ainsi, mais certaines entreprises organisent aussi le suivi et le soutien à même les heures de travail dans la mesure où le chef d'équipe ou le superviseur parvient à organiser le travail de l'unité en conséquence; d'autres encore permettront de suivre la formation sur le temps de travail même si elle a lieu à l'extérieur : c'est le cas, notamment, dans des entreprises qui soutiennent la formation dans le but d'obtenir le DES. D'autres encore remplacent les employés qui partent en formation ou utilisent les rotations pour les libérer.

Adapter les formules pédagogiques

Il est plutôt rare qu'une entreprise ne voit pas à l'adaptation des formules pédagogiques. La majorité s'intéresse au contenu, à son mode de transmission et à son applicabilité, cela vaut tout particulièrement dans le cas des entreprises adaptées, lorsque le personnel comporte des immigrantes et des immigrants ou des personnes de faible niveau de littératie. On va parfois jusqu'à envoyer une personne en formation à temps plein de façon à disposer, par la suite, d'une personne experte pouvant dispenser une formation adaptée aux besoins de l'entreprise. Parmi les éléments relevés dans les entrevues, notons aussi la disponibilité d'un tuteur pour accompagner la formation, la mixité dans les groupes de formation ou inversement l'homogénéité, la taille des groupes, le fait de répéter et de s'ajuster au rythme d'apprentissage, l'utilisation de l'expérience du personnel : le but étant de rendre la formation diversifiée, attrayante et accessible. Dans ce cadre, plusieurs entreprises se préoccupent de la formation de leurs formateurs internes et visent le développement de leurs compétences, car les formations qu'ils offrent sont moins coûteuses pour l'entreprise en plus de permettre un jeu entre horaire et durée de formation et d'offrir une formation par les pairs, reconnue par les pairs.

S'appuyer sur la gestion des ressources humaines

On peut ainsi former le personnel pendant des cycles baissiers plutôt que de le mettre à pied et utiliser en alternance rotations de postes et formation; informer à l'avance les responsables et les personnes concernées pour s'assurer de leur libération; organiser la formation pour l'ensemble des employés; retenir les personnes compétentes par un meilleur salaire; partager les bénéfices en raison de productivité et de rendement accru; instaurer une gestion participative; utiliser les rencontres d'évaluation annuelle pour définir les besoins; travailler en partenariat avec le syndicat; revoir les conventions collectives pour favoriser la formation.

Adapter certains paramètres de la formation

Dans ce cas-ci, les stratégies facilitant l'accès à la formation sont des plus variées. Il s'agit, entre autres, d'utiliser le covoiturage pour pallier des problèmes de transport; défrayer l'hébergement pour des formations, si besoin est; adapter les horaires pour tenir compte de diverses contraintes, dont les responsabilités familiales; offrir la formation sur plusieurs sites; traduire en français des conférences; utiliser des interprètes pour des personnes immigrantes ou des malentendantes; offrir la possibilité de se former à la maison ou mettre à la disposition du personnel des ordinateurs sur les lieux de travail.

Créer un climat de travail positif

Pour créer un climat de travail positif, il s'agit de faire confiance au personnel et d'établir un climat de respect et d'écoute dans un dialogue avec les employés, de miser sur des formations sur le travail en équipe, de mettre en place une culture d'entreprise. Cela revient à maintenir des relations humaines en contexte de travail ce qui peut se faire par l'entremise d'un comité social, en partageant un repas avec les employés, en tenant le personnel informé du développement de l'entreprise ou en discutant sur les réorientations à prendre. Il s'agit aussi d'obtenir l'appui des gestionnaires et de la direction à la formation et de reconnaître la qualité du travail du personnel.

Miser sur la reconnaissance de la formation

Cela peut se faire en mettant en place une stratégie de reconnaissance des acquis (RAC ou RCMO), en favorisant et soutenant l'obtention d'un certificat de qualification ou un diplôme, en soutenant la persévérance ou en participant à la remise des diplômes.

Encourager le personnel à se former et se former

Certaines entreprises encouragent l'inscription par le biais d'un tirage, s'appuient sur l'effet boule de neige et l'importance du nombre de personnes pour dissiper les réserves ou visent une mobilisation des employés au regard de la formation. Toutefois, le plus souvent, cela se fait au moyen d'une sollicitation individualisée. Que la participation soit volontaire ou obligatoire, le soutien à la formation, notamment par de la rétroaction et du renforcement positif, permet de réduire l'insécurité liée à des expériences antérieures négatives et encourage les adultes à persévérer, parfois avec des augmentations de salaire ou plus souvent avec des primes de réussite. Certains organismes de formation offrent un suivi 24 heures sur 24, d'autres assurent une supervision en vue d'assurer d'une utilisation sécuritaire des équipements.

Les entreprises

Dans les efforts de formation de leur personnel, les entreprises rencontrent plusieurs types d'obstacles. Comme cela a été présenté dans la première partie du rapport¹⁵, les obstacles sont liés à la culture organisationnelle, à la structure organisationnelle, aux dimensions institutionnelles-organisationnelles, aux aspects informationnels et à l'environnement.

Lever les obstacles liés à la culture organisationnelle

Plus il y a une culture de la formation au sein d'une entreprise, plus les obstacles seront levés. Plusieurs entreprises ont développé en tout ou en partie une telle culture. Cela peut être la résultante de la vision du dirigeant ou celle de la personne qui est responsable de la formation. Cette culture est également présente lorsque le

¹⁵ Voir le tableau 3 sur les obstacles à l'apprentissage en milieu de travail

secteur d'activité est très règlementé, tel celui de la santé.

Le coût de la formation fait partie des obstacles majeurs auxquels font face les entreprises qui souhaitent développer les compétences de leur personnel. Dans une entreprise, on va même jusqu'à dire que sans l'utilisation des différentes sources de financement externe, leur système de formation ne pourrait pas fonctionner. On se rappellera que la majorité des entreprises rencontrées est assujettie à la Loi du 1%, ce qui les oblige à investir l'équivalent d'un minimum de 1% de leur masse salariale pour de la formation, et elles s'y conforment. Aussi, pour aller au-delà de ce que ces montants permettent, plus de la moitié des entreprises ont recours aux subventions du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO) par le biais de la CPMT ou d'Emploi-Québec, au soutien du réseau de l'éducation comme les commissions scolaires, les cégeps et les universités, ou encore aux autres subventions gouvernementales provinciales ou fédérales. En d'autres mots, ces entreprises utilisent tous les moyens possibles pour réduire, sinon couvrir, leur coût de formation. Des alternatives, telles l'utilisation du réseau Internet ou la concertation en comité ou regroupement sectoriel, visent aussi à offrir davantage de formation tout en réduisant les coûts. Bref, on mise sur les ressources externes.

Certaines entreprises considèrent toutefois que les coûts de formation sont largement couverts par les résultats obtenus. Ainsi, une des entreprises rencontrées considère que, malgré les coûts induits par la formation, le rendement dans les deux mois couvrant une période de formation dépasse l'investissement consenti. Pour cette entreprise, la rentabilité couvre les pertes encourues. D'autres entreprises mentionnent que la fidélisation de la main-d'œuvre par le biais de la formation évite un recrutement régulier et coûteux.

Il appert également judicieux que le processus d'expression de la demande soit clairement établi, facilitant ainsi les approches ascendantes d'analyse de besoins.

Lever les obstacles liés à la structure organisationnelle

Parmi les obstacles liés à la structure organisationnelle, soit ceux relatifs au mode de fonctionnement de l'entreprise, la coordination entre formation et production en est un de taille. La levée de cet obstacle dépend de la capacité de l'entreprise à libérer son personnel. Certaines des personnes interviewées doivent faire la démonstration que la libération ne nuit pas à la production. Pourtant une bonne coordination permet d'y pallier. Elle se concrétise de multiples façons : on peut utiliser les périodes creuses de production et se servir du temps partagé; favoriser la rotation de postes; s'assurer que le besoin en est bien un de formation et non de gestion; sensibiliser les chefs de secteur ou les superviseurs à l'importance de libérer les employés pour suivre la formation; donner suffisamment de temps aux cadres intermédiaires pour planifier les libérations.

Une gestion adéquate de la formation au sein de l'entreprise fait partie des stratégies porteuses. Ces stratégies peuvent se concrétiser en des rencontres d'équipe régulières, un dialogue régulier au sein de l'équipe de direction, des ententes avec les syndicats, un travail en continu de la direction ou des ressources

humaines au regard de la gestion des compétences, une mise en réseau des dirigeants et, bien sûr, une offre de formation qui réponde aux besoins de formation. La formation sera d'autant plus soutenue que la crédibilité dans la gestion des ressources humaines de l'entreprise sera établie et que les cadres seront soutenus en ce qui concerne l'encadrement formatif.

Il s'avère également judicieux de disposer d'un système de suivi de la formation et/ou de la performance. De façon générale, plus l'entreprise est grande et/ou règlementée, plus le système est opérationnel; il en va du contrôle du développement des compétences et des retombées sur l'entreprise. D'ailleurs, les entreprises non encore suffisamment outillées dans ce sens en voient la nécessité et s'orientent vers la mise en place ou la consolidation d'un tel système.

Lever les obstacles institutionnels-organisationnels

Des obstacles institutionnels-organisationnels, ceux qui réfèrent aux modalités mises en place par l'entreprise dans le cadre de la formation, ont été relevés dans quelques entreprises. Ainsi, la mise sur pied d'activités par des personnes travaillant sur différents quarts de travail pose problème si l'on n'assure pas une rotation de postes pour permettre à des employés de soir ou de nuit de suivre les activités qui sont généralement dispensées le jour. D'autres entreprises choisissent d'offrir des activités en soirée.

Lever les obstacles informationnels de l'entreprise

Deux types d'obstacles informationnels sont à lever au sein des entreprises. Le premier a trait à la diffusion de l'information au sein de l'entreprise elle-même de sorte que les employés soient au courant des activités de formation qui les concernent, notamment lorsque l'entreprise est en réseau avec d'autres. Cette diffusion de l'information peut se faire par affichage, dans l'Intranet, auprès des superviseurs ou chefs d'équipe et trouver écho dans le bouche à oreille; l'idée sous-jacente est de faciliter la communication. Il convient de miser sur un système d'information.

Le deuxième type a trait, quant à lui, en la connaissance des ressources tant financières (Loi du 1%, subventions, déduction d'impôt, etc.) qu'institutionnelles. C'est très souvent dans les entreprises où il y a un responsable de formation dûment nommé que cet obstacle est levé, ce qui n'est le cas, comme cela a déjà été mentionné, que dans la moitié des entreprises. Dans toutes les situations, encore faut-il que la personne mandatée à cette fonction fasse de la formation une de ses principales préoccupations. À ce titre, une entreprise est exemplaire en raison de l'action de la personne responsable des ressources humaines.

Lever les obstacles liés à l'environnement

Les entreprises en région font face à des obstacles liés à l'environnement, c'est-à-dire aux contextes social, économique et politique externes à l'entreprise. Ce peut être parce que les activités de formation sont dispensées dans les grands centres urbains, qu'il n'y a pas d'activités appropriées offertes dans la région ou encore qu'il

n'y a pas de ressources locales pouvant dispenser la formation. Dans ce dernier cas, le manque de financement pour la formation se fait encore davantage sentir, et ce, d'autant plus qu'il y a un manque de programmes de formation pour certaines catégories de main-d'œuvre qualifiée, dont des DEP, des AEC et même des programmes universitaires. D'ailleurs, certaines entreprises sont en discussion avec des institutions pour prendre en considération le développement de programmes appropriés.

G. Des exemples de levée d'obstacles

La grande majorité des entreprises, chacune à sa façon, réussit à lever des obstacles, tant les siennes que celles des personnes à son emploi, pour favoriser l'accès à des activités de formation. Certaines, toutefois, en inspirent d'autres ou sont exceptionnelles dans l'organisation de la formation et dans la manière d'intéresser les personnes souvent exclues; ces entreprises seront qualifiées d'exemplaires dans la mesure où elles peuvent être prises en exemple. Aussi, alors qu'un portrait global des résultats de la recherche vient d'être dressé, ce sont maintenant des exemples qui sont présentés ci-après. L'exercice vise à illustrer l'innovation, soit celle réussissant à contourner un ou des obstacles. Les exemples de levée d'obstacles présentent le processus suivi et les moyens utilisés pour y parvenir et rejoindre ainsi les adultes en emploi. Ils offrent des pistes de solution pour pallier les inégalités d'accès à la participation.

1) Remplacer la mise à pied par de la formation

Processus suivis et moyens utilisés

Lors des creux saisonniers dans la production, au lieu de mettre à pied du personnel, l'entreprise profite de cette période pour former ses employés. Cette formule s'appuie sur une alternance entre rotation de postes, formation, vacances et mises à pied selon le choix de l'employé, ce qui a permis de réduire de 75% les mises à pied, de réduire également le roulement du personnel et d'en rehausser les compétences.

Adultes rejoints

Opérateurs et opératrices de production.

2) Développer des compétences en lecture et écriture

Processus suivis et moyens utilisés

Ayant constaté des faiblesses en ce qui a trait à la lecture et l'écriture, l'entreprise a entrepris d'offrir des activités de mise à niveau. Elle a invité tous les employés, femmes et hommes, à s'inscrire dans la démarche faisant valoir que les apprentissages amélioreront la qualité de vie tant au travail qu'à la maison et dans la communauté. Elle a rassuré les personnes

concernées —pas de perte d'emploi en raison de cette formation— et le nombre élevé de personnes concernées réduisait la peur de « faire rire de soi ». L'équipe de direction s'est investie directement pour solliciter les personnes à s'inscrire, instaurant ainsi un climat de confiance et de respect. L'appui du syndicat et l'effet boule de neige ont consolidé la démarche. La direction a été surprise par le nombre de personnes estimant que leurs compétences pouvaient s'améliorer.

Une personne-ressource externe a procédé à l'évaluation des compétences de chacun, a organisé les groupes selon le niveau et dispensé 40 heures de formation dans l'entreprise. Il y a eu ainsi un mixage du personnel lors des activités.

Adultes rejoints

Personnel peu scolarisé.

3) Changer le climat de travail

Processus suivis et moyens utilisés

La direction souhaitant des changements au sein de l'organisation a privilégié une démarche de formation sur le travail en équipe avec l'aide d'une personne-ressource externe. L'ensemble du personnel a ainsi été formé dans un mixage en petits groupes de 10 à 12 personnes. La formation a duré un an. La stratégie des petits groupes a été maintenue à la fois pour le bilan annuel et les échanges sur les priorités de l'année à venir. En ce qui a trait à la formation, le regroupement se fait par secteur uniquement lors d'activités de consolidation d'équipes de travail, autrement l'hétérogénéité des fonctions est de mise. Pour assurer la continuité du processus, les nouveaux employés sont également formés en petits groupes mixtes pour acquérir les bases générales communes dans cette approche de travail en équipe. Cette formation est obligatoire et se déroule sur le temps de travail.

Adultes rejoints

Aucune exclusion : tout le personnel est concerné.

4) Bénéficiaire d'une enseignante à temps plein au sein de l'entreprise

Processus suivis et moyens utilisés

L'entreprise bénéficie d'une entente avec la commission scolaire : une cinquantaine d'employés sont inscrits dans le programme d'intégration sociale au secteur des adultes de la commission scolaire de la région et une enseignante intervient quatre jours par semaine sur le lieu de travail. La formation d'une heure par semaine en petits groupes de 10 à 12 personnes a généralement lieu le matin et la formule permet un encadrement post-

formation directement sur le poste de travail du personnel formé. La formation se donne sur les heures de travail et est rémunérée. Lors des formations, plusieurs stratégies sont mises en place pour pallier les limitations de ces adultes en emploi (ex.: pour les personnes malentendantes, utilisation de Skype afin d'accéder à un interprète en langage signé). L'entreprise est soucieuse d'encourager et de féliciter le personnel se formant.

Adultes rejoints

Personnel avec limitations.

5) Adapter les formations aux styles d'apprentissage du personnel immigrant

Processus suivis et moyens utilisés

Ayant constaté une différence dans les styles d'apprentissage de son personnel immigrant selon les cultures d'origine, l'entreprise invite ses formateurs internes à adapter les stratégies pédagogiques pour tenir compte de ces différences. Ainsi, le rythme des apprentissages peut être modulé et les exercices proposés ajustés. Dans un même ordre d'idées, les formatrices et les formateurs sont sensibilisés aux différentes attitudes selon les cultures à l'égard des rapports hiérarchiques.

Adultes rejoints

Personnel issu de l'immigration.

6) Se former à la maison

Processus suivis et moyens utilisés

Dans le but de réduire la résistance à l'égard de l'usage d'une plateforme de formation en ligne, l'entreprise permet à son personnel de s'y former directement de la maison. Cette possibilité a eu un effet positif sur la motivation à se former, l'entreprise estimant même que le problème de participation a ainsi été entièrement résolu. L'entreprise encadre le nombre d'heures pouvant ainsi être consacrées à la formation directement de la maison et rémunère ces heures.

Adultes rejoints

Personnel résistant à l'apprentissage en ligne.

7) Modifier les pratiques pour faciliter l'apprentissage et le transfert

Processus suivis et moyens utilisés

Ayant constaté que :

- les techniques d'entretien et les produits utilisés variaient d'un lieu de travail à l'autre,
- certains employés possédaient de faibles niveaux de littératie,
- certains employés issus de l'immigration ne maîtrisaient pas le français,

l'entreprise a :

- uniformisé les pratiques,
- adapté les documents pour la formation et pour le travail en utilisant des symboles et des couleurs,
- instauré une pratique d'embauche nécessitant l'utilisation d'un questionnaire en français et comportant une entrevue en français,
- constitué les équipes de travail en évitant la formation de clans et obligeant l'utilisation du français comme langue de communication.

Adultes rejoints

Personnel de faible niveau de littératie et/ou issu de l'immigration.

8) Diversifier le soutien numérique

Processus suivis et moyens utilisés

Dans le but de favoriser une appréciation et une utilisation des TIC par des femmes, l'entreprise offre un programme de formation combinant une formation en présentiel et une plateforme de formation en ligne. La formation en présentiel, offerte dans différentes régions du Québec, vise une appropriation de la plateforme en ligne avec une mise en pratique importante ainsi que la création d'un groupe d'apprentissage. Par la suite, le personnel formé peut compléter ses apprentissages à l'aide de la plateforme en ligne qui offre une variété de moyens de soutien : des supports documentaires (guide d'accompagnement, outils, capsules vidéo, modes d'emploi), des lieux d'échanges (forum de discussion) et l'accès à une ressource d'accompagnement (en ligne).

Adultes rejoints

Femmes.

9) « Recycler » la main-d'œuvre

Processus suivis et moyens utilisés

Face à des difficultés de recrutement, l'entreprise a décidé de puiser dans des bassins de main-d'œuvre de secteurs d'activité apparentés au sien, que ces personnes soient nées au Québec ou ailleurs. Pour accélérer la formation, cette stratégie inclut la création d'une attestation d'études collégiales (AEC) et des pratiques de reconnaissance des acquis. Elle prend appui sur une initiative sectorielle et, si besoin est, des activités de francisation, financées par Emploi-Québec, assurent une mise à niveau quant à la langue.

Adultes rejoints

Adultes, nés au Québec ou ailleurs, en réorientation ou en recherche d'emploi.

10) Élaborer un plan de formation pour tout le personnel

Processus suivis et moyens utilisés

L'entreprise fait en sorte que toutes les catégories de personnel bénéficient d'un plan de formation. Elle adopte donc une approche offrant de la formation à l'ensemble de sa main-d'œuvre. Dans ce cadre, un souci est accordé à la formation des superviseurs, maillon clé dans l'encadrement de la formation. Cette initiative prend appui sur la volonté de l'équipe de direction de reconnaître le travail de tous les employés et de favoriser ainsi la performance et le développement de l'entreprise.

Adultes rejoints

Adultes exclus habituellement des activités de formation.

11) Utiliser une matrice de compétences pour assurer le suivi de chaque employé

Processus suivis et moyens utilisés

Par l'utilisation d'une matrice, l'entreprise se donne les moyens de comptabiliser au fur et à mesure les compétences acquises par les employés. Pour l'entreprise, ce suivi sert de guide dans la détermination des besoins de formation et l'informe sur les personnes en emploi possédant les compétences requises pour assurer un remplacement, être transférées, promues ou aptes à dispenser une formation et ce, quel que soit son quart de travail. L'entreprise recourt aussi à cette matrice de compétences lors de l'intégration sur un poste de travail d'une personne nouvellement embauchée. Dans l'ensemble, cette matrice de compétences assure une base solide à l'établissement d'une culture de formation.

Adultes rejoints

Aucune exclusion.

12) Former les superviseurs

Processus suivis et moyens utilisés

Comme c'est le cas dans bon nombre de firmes, l'entreprise est confrontée au manque de compétences des superviseurs en matière de gestion et de communication. À cet égard, elle a obtenu un financement d'Emploi-Québec et la collaboration d'une institution d'enseignement pour former ses superviseurs. La formation s'est effectuée à l'extérieur de l'entreprise afin de libérer totalement ces personnes de leurs tâches qui ont été assurées par des chefs d'équipe. Elle a duré environ 6 mois à raison d'une journée de formation aux trois semaines.

Adultes rejoints

Les superviseurs.

13) Créer une succursale de l'entreprise pour éviter des déplacements

Processus suivis et moyens utilisés

Face à des problèmes de transport adaptés inadéquats, l'entreprise a décidé d'ouvrir une succursale près du lieu de résidence du personnel éloigné. Le temps gagné assure une qualité de vie et de travail propice au développement de l'entreprise.

Adultes rejoints

Personnes avec limitations.

14) Obtenir une reconnaissance en entretien ménager

Processus suivis et moyens utilisés

L'entreprise s'est portée volontaire pour inscrire ses employés en entretien ménager dans le programme de reconnaissance des acquis en cette matière, coordonné par sa mutuelle de formation. L'entreprise a offert un soutien indéfectible aux employés dans leur démarche et toutes ces personnes ont réussi à obtenir leur certification. Par ce moyen, elle reconnaît officiellement leurs compétences en la matière et, par le fait même, leur ouvre la possibilité de travailler dans une autre entreprise.

Adultes rejoints

Personnes avec limitations.

15) Devenir formatrice dans son champ de compétences

Processus suivis et moyens utilisés

L'entreprise a convaincu la commission scolaire d'embaucher une employée dans son champ de compétence professionnelle pour réactiver des activités de formation qui avaient été délaissées par le passé en raison d'une baisse de la demande dans le secteur manufacturier. La commission scolaire était réticente étant donné le handicap physique de cette personne et l'absence de lieu où donner la formation. L'entreprise a donc réaménagé un atelier de son usine et, dorénavant, elle loue cet espace à la commission scolaire. L'employée, ainsi devenue formatrice à la commission scolaire, a vu, par conséquent, son salaire augmenter et elle dispense maintenant une formation considérée comme exemplaire, selon la commission scolaire.

Adultes rejoints

Personnes avec limitations.

16) Obtenir un diplôme en entretien ménager

Processus suivis et moyens utilisés

L'entreprise s'est portée volontaire pour inscrire une vingtaine de ses employés en entretien ménager dans une démarche de reconnaissance des acquis, coordonnée par une commission scolaire. Près d'une dizaine de ces personnes ont obtenu leur diplôme. L'entreprise peut ainsi mettre en valeur le fait que ses employés sont diplômés en entretien ménager, ce qui constitue un atout dans la recherche de clients. Après cette première expérimentation, le CSMO du secteur a offert à l'entreprise les outils nécessaires pour qu'elle puisse elle-même certifier ses employés. Le tout est encadré par la commission scolaire. Si les personnes formées n'ont pas un secondaire V, elles obtiennent une attestation de la commission scolaire. Si elles ont un DES ou son équivalent, elles reçoivent alors une AEP, c'est-à-dire une attestation d'études professionnelles, dûment délivrée par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.

Adultes rejoints

Personnes aux prises avec des problèmes de santé mentale.

17) Je CLIC ! pour apprendre

Processus suivis et moyens utilisés

Une entreprise adaptée doit compter, au minimum, 60% de son personnel comme étant handicapé selon les normes d'Emploi-Québec. C'est donc dire qu'une grande partie du personnel n'a pas complété ses études secondaires et comporte de réels besoins de formation. « Je clic! Pour apprendre » est une plateforme Web, conçue spécifiquement pour développer les compétences de cette main-d'œuvre et hausser son niveau de littératie.

Adultes rejoints

Personnes avec limitations.

18) Superviser avec brio

Processus suivis et moyens utilisés

Dans le cadre d'entreprises adaptées, les superviseurs sont des supérieurs hiérarchiques d'employés ayant des limitations tant physiques qu'intellectuelles (légères à moyennes) et/ou de santé mentale. « Superviser avec brio » est une formation qui vise à procurer des balises quant à ces limitations et à développer des compétences d'intervention et de communication qui en tiennent compte.

Adultes rejoints

Personnes assurant la supervision d'une main-d'œuvre avec limitations.

19) Former sans marginaliser

Processus suivis et moyens utilisés

Même si le personnel d'une grande entreprise possède au minimum un secondaire V ou son équivalent, il existe une grande diversité de niveaux de littératie. Pour former, sans marginaliser, des activités de formation associant jeu et animation ont été développées. La corde à gants et le jeu de cartes en sont des exemples : dans un cas, il s'agit d'associer des gants avec des produits et des fonctions; dans l'autre, l'association se fait entre des mots et leur définition. Dans ce dernier cas, l'activité permet de dépister les niveaux de littératie tout en jumelant chaque membre d'un groupe avec un autre membre pour la suite de la formation. Ces façons de faire rendent les adultes actifs dans leur apprentissage et s'appuient sur leur expérience pour dégager tant les dimensions théoriques que les aspects pratiques associés à leur poste de travail. L'animation des échanges soutient le développement d'une compréhension sur ces deux plans. La formation continue de ce personnel se fait au cours d'une journée, en petit groupe de

10 personnes, facilitant ainsi leur libération et le repérage de remplaçants pour cette journée.

Adultes rejoints

Adultes de faible niveau de littératie.

20) Former des accompagnateurs

Processus suivis et moyens utilisés

Dans une grande entreprise, une ou un accompagnateur est un employé qui est jumelé avec un nouvel employé qui occupera le même type de poste que lui et qui a suivi au préalable une première journée de formation avec une ou un formateur. Le jumelage dure deux jours pour favoriser le développement des compétences rattachées au poste. Afin d'assurer la qualité et l'uniformité de cet encadrement, les accompagnateurs reçoivent, d'une part, la même formation que les nouveaux employés, mais selon une durée à moitié moins longue, et, d'autre part, une formation sur l'enseignement aux adultes et l'art de donner une rétroaction formative, notamment par le biais de jeux de rôle. Les accompagnateurs ne procèdent pas à l'évaluation finale de la candidate ou du candidat. Cette procédure permet de détecter si le nouvel employé a besoin d'un complément de formation avant d'être assigné à un poste de travail.

Adultes rejoints

Personnel d'entretien assurant la formation de pairs.

21) Tenir compte de la langue pour coopérer

Processus suivis et moyens utilisés

L'entreprise travaille essentiellement en anglais dans toutes ses communications externes, soit pour la vente de ses produits au Canada et aux États-Unis, soit pour la production en Asie. Son équipe de programmeurs a développé un logiciel de traduction en chinois en associant les spécialistes de l'entreprise pour ajuster le vocabulaire à la réalité de l'entreprise. Ce programme permet de traduire les documents et de les diffuser à toute personne travaillant avec l'entreprise.

Adultes rejoints

Adultes travaillant dans une autre langue que le français.

22) Mettre en place une salle de formation informatisée

Processus suivis et moyens utilisés

Sachant que les besoins des adultes avec limitations en matière de formation sont immenses, que l'offre de services est souvent inaccessible ou non disponible, soit en raison du transport ou de sa localisation en région, l'entreprise a aménagé un local de formation dans lequel elle a installé plusieurs ordinateurs achetés grâce à une subvention. Ainsi, ces femmes et ces hommes pourront être formés à l'utilisation des TIC et bénéficier, par la suite, des formations mises en ligne pour cette population d'adultes en emploi.

Adultes rejoints

Adultes avec limitations.

23) Miser sur l'autoformation et le codéveloppement

Processus suivis et moyens utilisés

Dans une très petite entreprise, les employés hautement spécialisés ont mis en place un processus d'autoformation et de partage d'informations pour pallier le manque de formation spécialisée, son manque de disponibilité en région éloignée ainsi que les coûts élevés auxquels l'entreprise ne peut pas faire face. Pour cela, ils actualisent constamment leurs connaissances par des recherches sur Internet, la lecture de documents scientifiques, la rédaction d'une fiche descriptive sur un logiciel de gestion documentaire, la mise en ligne de ces informations et des rencontres d'équipe régulière pour partager et discuter des informations recueillies, créant ainsi, au sein de l'entreprise, une communauté de pratiques favorisant leur codéveloppement.

Adultes rejoints

Adultes hautement spécialisés dans une TPE en région éloignée.

24) Offrir une formation qualifiante

Processus suivis et moyens utilisés

L'entreprise a besoin d'un personnel qualifié œuvrant en petites équipes ou en solo, de façon autonome sur des sites dispersés. Le nouveau personnel, essentiellement des femmes, est formé à la tâche à titre de remplaçante avant d'obtenir un poste permanent une fois la probation terminée. Peu scolarisées, elles sont nombreuses à se porter volontaires pour suivre une formation conduisant à une certification, ce qui leur assure une reconnaissance de leurs compétences sur le marché du travail. À cette fin,

l'entreprise a mis en place un Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) en lien avec Emploi-Québec.

Adultes rejoints

Femmes peu scolarisées.

25) Gérer la formation

Processus suivis et moyens utilisés

L'entreprise comporte une grande diversité de secteurs, très distincts en termes de compétences à maîtriser ainsi que de normes et de règlements à respecter. Pour parvenir à gérer de façon efficace le personnel et les activités de formation, le département des ressources humaines vise à développer un plan de formation, à la fois global et par secteur, et à constituer un dossier d'informations pour chaque employé afin d'y consigner tant les compétences acquises que les formations suivies. Il est également question de définir les compétences requises pour chacun des postes de travail.

L'entreprise vise également à offrir des activités de formation adaptées aux réalités du travail à de petits groupes sur le temps de travail. Lors de la mise en place de ces activités, les superviseurs et chefs d'équipe sont informés de la tenue des activités un mois à l'avance afin de faire disparaître les réticences liées à la libération du personnel.

Adultes rejoints

Adultes employés au bas de l'échelle.

26) Opération « zéro blessure »

Processus suivis et moyens utilisés

Bien que la problématique de la santé-sécurité au travail soit régie par la Loi, l'entreprise, par le biais d'une approche « pour et par » le personnel concerné, a mis sur pied une opération « zéro blessure » destinée à son personnel horaire. C'est ainsi que les équipes d'opérateurs dans les usines se réunissent et discutent entre eux des façons dont ils s'y prennent pour ne pas se blesser. Cela permet de parler des habitudes de tout un chacun et de connaître la pratique de ses coéquipiers. La démarche donne la parole aux opérateurs eux-mêmes et brise ainsi le silence dans lequel ils se confinent bien souvent lors d'activités de formation. En tout, 260 sessions de formation animées par un facilitateur sont prévues dans cette perspective.

Adultes rejoints

Opératrices et opérateurs.

27) Assurer une formation transversale

Processus suivis et moyens utilisés

L'entreprise possède une main-d'œuvre diversifiée regroupant plusieurs corps de métier ainsi que d'autres employés sans qualification. Elle a choisi un thème transversal de service à la clientèle et forme son personnel dans ce sens, associant dans la démarche des personnes munies de cartes de compétence, des personnes sans diplôme et d'autres personnes avec des limitations. Cette formation assure une cohésion et une cohérence d'intervention entre les différentes unités de travail.

Adultes rejoints

Aucune exclusion : tout le personnel est concerné.

28) Partager la vision d'entreprise

Processus suivis et moyens utilisés

Dans une perspective de changement organisationnel, l'entreprise a revu sa mission, a développé une vision à long terme et clarifié ses valeurs. L'ensemble du personnel est convié à cette formation pour partager cette nouvelle perspective, ce qui contribue à unifier le personnel en créant une base culturelle commune et en éliminant les barrières intergroupes, car les formations sont données à des groupes mixant les différentes catégories de personnes employées. En outre, cette formation outille les gestionnaires dans l'identification des comportements à améliorer.

Adultes rejoints

Aucune exclusion : tout le personnel est concerné.

29) Augmenter les possibilités de formation qualifiante et « diplômante »

Processus suivis et moyens utilisés

Grâce à l'intérêt pour la formation de l'unique personne responsable des ressources humaines, l'entreprise, dont 25% des personnes en emploi sont issues de l'immigration et dont la moyenne de scolarité des employés, hommes et femmes, se situe au secondaire 2, offre à son personnel un ensemble de formations qui s'intègrent les unes aux autres. Elle permet aux employés, quel que soit leur poste, d'entreprendre une formation qualifiante et « diplômante ». Ainsi, en plus des activités en formation de base et de francisation, il y a des PAMT offerts dans l'entreprise qui mènent éventuellement à des DEP et au collégial, la résultante du processus étant la rétention de la main-d'œuvre.

Adultes rejoints

Adultes peu scolarisés.
Adultes issus de l'immigration.
Adultes sans diplôme.

30) Développer une formation pour les superviseurs de premier niveau

Processus suivis et moyens utilisés

Les superviseurs de premier niveau sont des contremaîtres pour lesquels il n'existe pas de programme de formation spécifique. Une entente avec Emploi-Québec permet de mettre sur pied un PAMT et d'expérimenter une AEC qui leur serait destinée. Pour le PAMT, des cahiers d'apprentissage ont été complétés tandis que pour accéder au cégep, il faut procéder à une reconnaissance des acquis du personnel, en gestion de groupe et organisation du travail, afin de rendre les contremaîtres admissibles à la formation.

Adultes rejoints

Superviseurs de premier niveau : les contremaîtres.

31) Jumeler temps de travail, temps partagé et heures de formation pour une rémunération bonifiée

Processus suivis et moyens utilisés

L'entreprise connaît des fluctuations saisonnières et utilise le temps partagé en période creuse. Les employés travaillent alors deux jours par semaine dans l'entreprise et sont au chômage les trois autres jours. L'entreprise ajoute à cet horaire quatre heures de formation rémunérées. Ainsi, la formation est offerte en dehors des heures de travail, sur les lieux de travail et subventionnée par le gouvernement grâce à la « prime » de 4 heures payées lors de la formation. Le système donne ainsi aux employés, en gel de salaire depuis plusieurs années, l'équivalent d'une augmentation de salaire de ±3 000\$ tout en offrant la possibilité de développer leurs compétences et en demeurant à l'emploi de l'entreprise, en lieu et place d'une mise à pied saisonnière.

Adultes rejoints

Personnel saisonnier.

32) Se documenter pour former les autres

Processus suivis et moyens utilisés

En travaillant avec l'organisme Formation de base pour le développement de la main-d'œuvre (FBDM), la personne responsable des ressources humaines de cette moyenne entreprise a pris acte de la documentation nécessaire pour obtenir des subventions en formation de base. Elle a ensuite cherché l'information sur les autres programmes de subvention en formation de la main-d'œuvre et en francisation, puis a consulté les programmes offerts par les institutions d'enseignement pour travailler dans le cadre de « paradigmes reconnus » et offrir aux employés la possibilité d'acquérir des reconnaissances officielles de leurs compétences. En effectuant toutes ces démarches pour trouver des ressources externes, cette personne rend la formation qualifiante et transférable accessible à tous les employés, sans discrimination quant au sexe, à l'âge ou à l'origine culturelle et leur assure ainsi un futur davantage sécurisé.

Adultes rejoints

Le personnel peu scolarisé, immigrant ou sans études postsecondaires.

33) Avoir des formateurs internes pour les opérations

Processus suivis et moyens utilisés

Depuis déjà plusieurs années, toute nouvelle personne embauchée possède, au minimum, un secondaire 5 et est entraînée à l'exécution des tâches reliées à son poste de travail qui se décline en sept niveaux distincts. La formation initiale et continue de ce personnel est dispensée par des formateurs internes à temps plein. Ces derniers accompagnent les opérateurs selon leur niveau et leur possible promotion. Pour cela, ils peuvent s'appuyer sur des plans d'entraînement, ou cahier de formation. Ceux-ci détaillent avec précision chaque tâche, favorisant ainsi le développement des compétences. L'entreprise encourage la mobilité interne et les opérateurs peuvent bénéficier de cette formation en vue d'un changement de poste.

Adultes rejoints

Opératrices et opérateurs.

34) Former des spécialistes

Processus suivis et moyens utilisés

Les besoins de formation continue du personnel étant très grands et les disponibilités des formateurs ayant ses limites, l'entreprise est en train de

développer un corps de spécialistes dans chacun des secteurs de travail. Ces personnes sont détentrices d'un savoir approfondi de leur secteur et peuvent intervenir sur la partie théorique de la formation tandis que la partie pratique continue de se faire par compagnonnage avec un collègue de travail expérimenté.

Adultes rejoints

Opératrices et opérateurs.

35) Exiger des compétences aux entrepreneurs

Processus suivis et moyens utilisés

L'entreprise fait appel à des entrepreneurs pour exécuter des travaux non routiniers qui, par exemple, peuvent avoir lieu annuellement. Puisqu'elle accorde beaucoup d'importance au développement et au maintien des compétences de ses employés, hommes ou femmes, jeunes ou plus âgés, nés au Québec ou ailleurs, elle a porté son attention sur les entrepreneurs. Elle veut ainsi s'assurer que les membres de leur personnel qui viendraient exécuter un travail sur son site correspondent eux aussi aux exigences requises. C'est ainsi que l'entreprise a mis en place un système de gestion des entrepreneurs sur support électronique. Celui-ci requiert des entrepreneurs de créer un dossier de leurs employés et d'y joindre les documents attestant de leurs compétences. Ainsi, il devient facile de vérifier, à l'entrée sur le site de l'entreprise, que les employés de l'entrepreneur ont les compétences pour exécuter les tâches attendues.

Adultes rejoints

Employés contractuels.

36) Favoriser la scolarisation

Processus suivis et moyens utilisés

En raison de la pénurie de main-d'œuvre dans la région, l'entreprise embauche désormais des personnes sans diplôme, notamment des jeunes, et, selon une entente avec Emploi-Québec, accepte de les libérer sur le temps de travail, sans coupure de salaire, pour suivre les cours à l'éducation des adultes afin de compléter leur secondaire 5. En lien avec la commission scolaire, l'entreprise assure un suivi quant à la présence au cours et souligne d'une façon personnalisée l'obtention du diplôme. De plus, elle a réussi à faire modifier l'horaire des cours pour en offrir davantage le matin et ainsi permettre la libération de plus d'employés.

Adultes rejoints

Hommes sans diplôme.

37) Favoriser la scolarisation – prise 2

Processus suivis et moyens utilisés

L'entreprise embauche des jeunes sans diplôme et leur offre plusieurs PAMT pour qu'ils deviennent ainsi des employés qualifiés au sein de l'entreprise. Le chef d'entreprise, lui même habilité comme enseignant en formation professionnelle, encadre la formation. Cinq des 25 employés dans le secteur de la production sont concernés et devraient obtenir leur certificat de qualification.

Adultes rejoints

Décrocheuses et décrocheurs.

38) Récompenser l'obtention du diplôme

Processus suivis et moyens utilisés

L'entreprise accueille de jeunes décrocheurs qui lui sont référés par la commission scolaire locale. L'entente conclue entre les deux instances inscrit ces jeunes dans un processus d'alternance comportant 2 jours de travail rémunéré dans l'entreprise et la poursuite de la formation à l'école. Pour favoriser la poursuite d'une formation menant à l'obtention d'un diplôme, le jeune reçoit une bourse de 1 000\$ pour chaque semestre réussi jusqu'à concurrence de 4 000\$ pour l'obtention du DES. L'entreprise veille au suivi de la formation en institution scolaire et soutient le jeune dans la poursuite de cette démarche de formation à long terme. Dans la mise en œuvre de ces mesures, l'entreprise bénéficie de la collaboration de l'État, par l'entremise de la commission scolaire et d'Emploi-Québec.

Adultes rejoints

Décrocheuses et décrocheurs.

39) Offrir une formation

Processus suivis et moyens utilisés

L'entreprise accepte d'embaucher des jeunes sans diplôme et de les former à un métier semi-spécialisé par le biais des PAMT. Le propriétaire, lui-même un ex-décrocheur, assure l'encadrement requis étant donné, d'une part, qu'il possède les compétences requises à titre d'enseignant en formation professionnelle et, d'autre part, qu'il y a une pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans la région. Le chef d'entreprise bénéficie ainsi des cahiers de formation et d'apprentissage développés par Emploi-Québec tout en permettant à des jeunes sans diplôme d'obtenir un certificat de qualification et en assurant à l'entreprise une main-d'œuvre qualifiée.

Adultes rejoints

Décrocheuses et décrocheurs.

40) Adapter les temps de formation

Processus suivis et moyens utilisés

L'entreprise a besoin de personnel dûment formé à sa spécialité et le propriétaire est qualifié pour agir à titre de compagnon dans le PAMT conduisant à la qualification requise. Le personnel qui doit acquérir ces compétences n'étant pas toujours sur place, le programme peut être adapté selon les déplacements. La durée de la formation s'en trouve allongée, mais la qualité demeure assurée.

Adultes rejoints

Personnes âgées, en réorientation, ou jeunes assurant la relève.

41) Soutenir l'obtention du diplôme d'études secondaires

Processus suivis et moyens utilisés

Certaines personnes employées par l'entreprise n'ont pas terminé leurs études secondaires. Celle-ci a mis en place un programme de soutien pour favoriser l'obtention du DES et la commission scolaire a adapté ses horaires pour favoriser leur inscription. Les employés intéressés suivent les cours offerts par la commission scolaire pendant leur temps libre. Ils obtiennent une bourse de 500\$ pour chaque niveau du secondaire complété et une bourse de 2 000\$ à l'obtention du diplôme.

Adultes rejoints

Hommes et femmes sans secondaire V.

42) Former de futurs employés en partenariat avec un centre de formation professionnelle

Processus suivis et moyens utilisés

Lors du démarrage de son usine de traitement, l'entreprise a recruté une quinzaine de personnes de la région et les a formées dans le cadre d'un programme de formation professionnelle. La formation se déroulait en alternance : la dimension théorique était assurée par le CFP, la dimension pratique se déroulait dans l'entreprise, ce qui permettait l'adaptation de la formation aux besoins de l'entreprise. Les personnes recrutées étaient rémunérées pendant la formation et un poste de travail dans l'usine de l'entreprise les attendait à la sortie de la formation alors qu'elles avaient obtenu leur diplôme d'études professionnelles. Au final, l'entreprise a embauché 14 des 15 étudiants.

Adultes rejoints

Hommes et femmes en réorientation ou jeunes.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Au terme de cette recherche sur les pratiques et les stratégies innovantes qui permettent de lever les obstacles à la participation des adultes souvent exclus de la formation en entreprise, il s'avère intéressant de retracer le chemin parcouru et de mettre en évidence les points saillants.

Au départ, les connaissances sur la participation des adultes à l'éducation et à la formation ont été jumelées à celles touchant l'exclusion et l'inégalité ainsi que celles portant sur les obstacles pour construire un cadre de recherche cohérent et une méthodologie favorisant le repérage de pratiques et de stratégies innovantes au sein d'entreprises dans différentes régions du Québec (Voir la figure 2, p.20). L'innovation a été définie, quant à elle, comme étant la pratique ou la stratégie qui permet de lever des obstacles à la participation.

Une réflexion sur les connaissances actuelles de pair avec un approfondissement des écrits ont conduit à remettre en question certains éléments du cadre conceptuel dans la mesure où les écrits sur la participation des adultes à l'éducation et à la formation ne procurent guère de données sur la participation à la formation en entreprise, d'une part, et que les typologies sur les obstacles, d'autre part, s'articulent sur l'adulte en tant qu'apprenant sans tenir compte des obstacles auxquels sont confrontées les entreprises elles-mêmes.

Si les données sur la participation des adultes à la formation en entreprise corroborent celles sur la participation à l'éducation et la formation des adultes en général, l'analyse des écrits sur les obstacles que rencontrent les entreprises s'est révélée riche en nouvelles informations. En fait, un parallèle a été établi entre les obstacles rencontrés par les adultes et ceux rencontrés par les entreprises. La démarche a conduit au développement d'une typologie inclusive adultes-entreprises (Voir le tableau 3, p.30). Cette typologie place l'équipe de direction dans une posture mitoyenne, car chacun de ses membres peut faire face aux mêmes obstacles que leurs employés, soit ceux des adultes en général, tout en disposant d'un pouvoir d'autorité qui influe sur la façon dont l'entreprise lève ou ne lève pas ses propres obstacles.

Ce tour de piste théorique a mis en évidence des différences relatives à la terminologie employée selon l'orientation théorique des écrits. Le langage utilisé révèle, de fait, des référentiels différents entre :

- ✚ ceux de l'éducation et de la formation des adultes, davantage centrés sur l'apprenant adulte, en tant que personne, et ses caractéristiques et posant un regard sociologique sur l'accès à la formation;
- ✚ et ceux de l'entreprise qui définissent l'adulte, homme ou femme, jeune ou moins jeune, natif du pays ou immigrant, avec ou sans limitation, davantage en fonction de son poste de travail et de son employabilité, intégrant ainsi la formation dans le cadre de la rentabilité et de la compétitivité de l'organisation.

Ce clivage entre le champ théorique de l'éducation et de la formation des adultes et celui de la gestion des ressources humaines s'est aussi fait sentir sur le terrain. En effet, lors des contacts préliminaires aux entrevues, l'information communiquée sur les groupes généralement exclus des formations en entreprise ne semblait pas avoir d'écho autre que celui de la scolarité du personnel. Lors des entrevues, les personnes rencontrées ont traité de la diversité des activités de formation qu'elles dispensaient. Ceci constitue d'ailleurs une des limites de la recherche.

Le fait de conduire une recherche de nature qualitative dans la collecte des données et dans leur traitement a aussi pour limite de ne pas offrir toute l'information pour chacune des entreprises. En effet, ce n'est pas parce qu'une dimension n'a pas été mentionnée lors de l'entrevue qu'elle est absente des pratiques et des stratégies utilisées par l'entreprise. En revanche, une recherche qualitative donne du sens à l'information recueillie : c'est là une de ses forces principales. Elle qualifie plus qu'elle ne quantifie.

Ainsi, les résultats de la présente recherche reposent sur les entrevues menées au sein de 25 entreprises, réparties dans différentes régions du Québec (8), dont trois régions éloignées (Abitibi-Témiscamingue, Saguenay-Lac St-Jean et Gaspésie). Deux tiers de ces entreprises sont des PME, œuvrant dans 10 secteurs d'activité, avec près de la moitié (12) dans trois secteurs de fabrication. Quinze de ces organisations sont des entreprises privées, les autres étant des organismes sans but lucratif, des coopératives ou des organismes parapublics. Les employés sont syndiqués dans 14 entreprises et seulement quatre d'entre elles ne sont pas assujetties à la Loi du 1%. Il y a donc ici une grande diversité d'entreprises, ce qui, à notre avis, renforce la synthèse que l'on peut en tirer.

Des 28 personnes interviewées, certaines agissent à titre de directeur général et d'autres sont attitrées à la formation ou assument cette responsabilité. Les autres personnes occupent diverses fonctions en ressources humaines; une est une enseignante d'une commission scolaire. Au total, un peu moins de la moitié des entreprises ont un responsable de formation; à ce titre, l'échantillon est atypique puisque cette fonction serait en émergence au Québec d'après Bélanger et Robitaille (2008). C'est un premier signe de l'importance accordée à la formation par les entreprises rencontrées.

Par ailleurs, la presque totalité des entreprises est assujettie à la Loi du 1% et, donnée importante, investisse souvent plus que le montant requis dans des activités de formation, ce qui témoigne de l'importance accordée au développement des compétences chez les adultes à leur emploi. Nous sommes donc en présence d'entreprises qui accordent une grande place à la formation. Dire, en effet, que la plupart de ces entreprises accorde une place centrale à la formation semble aller de soi tant elles y investissent. Certaines d'entre elles sont particulièrement exemplaires tout en ayant des pratiques fort différentes de celles des autres entreprises.

Sur les pratiques

Les pratiques d'ingénierie de la formation sont en effet diversifiées. Par exemple, une entreprise (E1) insère son plan de formation au sein même de son plan stratégique, procède à un bilan annuel, dresse un plan d'action annuel notamment en formation, diffuse l'information à tous les employés et ce, en petits groupes, puis favorise une expression de la demande ascendante avec prise de décision pour l'année selon les priorités du plan. Dans ce cas, la formation sert à construire la compagnie en fonction d'une vision de son développement. La formation constitue alors un levier stratégique pour susciter des changements. En ce faisant, elle instaure au sein de l'entreprise une culture de la formation et la visée, portée par le DG et l'équipe de direction et soutenue par le syndicat, s'articule selon des termes économiques.

Dans d'autres entreprises, la formation doit servir tant l'entreprise que l'adulte, c'est-à-dire prendre en ligne de compte tant l'économique que le social. Dans l'entreprise E8, à titre d'exemple, la formation est centrale et répond à des besoins importants. L'expression de la demande peut être descendante, mais le fait de déjeuner régulièrement avec les employés permet à la DG de tenir à jour des fiches individualisées et, si besoin est, de discuter avec les personnes pour définir un plan d'action lorsque les emplois sont menacés.

Dans un autre cas de figure, dans l'entreprise E20, c'est le responsable des ressources humaines qui a réussi à convaincre les propriétaires de cette moyenne entreprise de l'importance de la formation non seulement pour le bien-être des employés, mais aussi pour le mieux-être de l'entreprise qui se trouve ainsi à retenir ses employés par le biais d'un parcours de formation allant du secondaire 2 au cégep en passant par la francisation et la formation de base. La philosophie sous-jacente du répondant est résolument humaniste et sa perspective éducative.

Enfin, dernier cas de figure, le propriétaire d'une entreprise (E23) accorde une place centrale à la formation, car les jeunes sans diplôme n'ont guère de perspectives dans la vie. Ancrée sur la responsabilité sociale, sa philosophie le pousse à offrir aux jeunes un soutien similaire à celui dont il a lui-même bénéficié.

Toutefois, accorder une place centrale à la formation ne signifie pas qu'il faille soutenir toutes les formations souhaitées par le personnel, même si plusieurs entreprises soutiennent souvent, tout au moins en subventionnant, après réussite, la formation suivie en dehors du temps de travail et hors des murs de l'entreprise. L'expression de la demande est généralement bien balisée selon les priorités définies par la direction. Les entreprises impliquées dans notre recherche utilisent tant un processus d'expression de la demande qui soit descendant (*top-down*) qu'un processus ascendant (*bottom-up*) ou mixte. La décision est toujours prise en haut de la hiérarchie, mais le processus est porteur d'une levée des obstacles dans la mesure où l'entreprise possède une bonne connaissance de ses employés, hommes ou femmes, jeunes ou moins jeunes, avec ou sans limitations, ayant ou non une bonne maîtrise de la langue, avec un niveau minimal de compétences en littératie (lecture, écriture et calcul), d'une part, et qu'il existe un respect mutuel et un rapport de

confiance entre la direction et les employés, d'autre part. Fait à souligner, plusieurs des entreprises exemplaires ont plutôt utilisé un processus descendant. En revanche, ces entreprises ont habituellement une très bonne connaissance de leur personnel, en répertorie les compétences, les forces et les faiblesses. Utiliser une matrice des compétences, faire un dossier ou tenir une fiche pour chaque personne employée par l'entreprise font partie des moyens qui permettent de lever les obstacles à la participation.

D'après les propos tenus par les personnes interviewées, les entreprises font face à deux obstacles majeurs : celui des coûts de la formation et celui de la libération du personnel. Les entreprises de la recherche respectent au premier chef l'obligation légale d'investir l'équivalent de 1% de la masse salariale de leur main-d'œuvre et plusieurs d'entre elles vont chercher un soutien financier complémentaire auprès de l'État, notamment par le biais d'Emploi-Québec. Elles cherchent des façons de réduire les coûts de formation en s'associant, entre autres, à des institutions d'enseignement, à des organismes externes ou à des Mutuelles de formation. Toutefois, la connaissance des multiples avenues de financement ou de soutien à la formation semble lacunaire : il y a là un obstacle informationnel du côté des entreprises qui serait à lever.

Pour ce qui est de la libération du personnel, plusieurs des entreprises rencontrées ont trouvé des moyens de contourner le problème et de s'assurer de la poursuite de la production. Des rotations, des formations au lieu des mises à pied, l'utilisation de temps partagé, le remplacement d'employés font partie des pratiques utilisées.

Suivent ensuite les pratiques pour favoriser la participation aux activités de formation. Une des plus courantes consiste à rendre les activités obligatoires et de les offrir sur le temps de travail et au sein de l'entreprise même. Cette façon de faire est particulièrement efficace pour les cols bleus de première ligne, mais elle est doublement efficace lorsqu'elle est utilisée pour former, sur des thèmes transversaux, l'ensemble du personnel, car, en ce faisant, elle inclut tous les adultes en emploi. Cette efficacité est encore renforcée lorsque l'activité est dispensée à de petits groupes composés d'une diversité d'employés et donc non homogènes en termes de postes d'emploi. Cette dernière pratique permet de rejoindre toutes les catégories de personnel et de regrouper tant des habitués de la formation, hommes ou femmes, que des personnes des catégories exclues.

Une autre pratique, davantage andragogique, consiste à développer des activités de formation en utilisant des techniques actives, tenant compte des différents niveaux de littératie ou autres limitations, mettant l'adulte au centre de l'apprentissage et favorisant l'utilisation de son expérience.

Ces diverses pratiques nous ont amenés à développer une typologie de pratiques innovantes au regard de l'inclusion des groupes de personnes habituellement exclus de la formation en entreprise.

Tableau 13 - Typologie des pratiques innovantes pour lever les obstacles à la formation¹⁶

1. **Les pratiques ciblées** : dans ce cas, les adultes en emploi, habituellement exclus, sont clairement identifiés et l'ingénierie de formation s'articule en prenant en ligne de compte les caractéristiques de cette population.
2. **Les pratiques systémiques** : dans ce cas, les adultes en emploi, habituellement exclus, se retrouvent automatiquement inclus avec l'ensemble des employés de l'entreprise. Ces pratiques se trouvent à être englobantes.
3. **Les pratiques intégrées** : dans ce cas, les entreprises adaptent les activités de formation destinées à des postes de travail spécifiques tout en prenant en ligne de compte les caractéristiques de certains employés faisant partie de ce groupe.

Ces pratiques émergent de l'analyse des données. Elles sont le plus souvent déployées de façon successive ou concomitante. Par exemple, les activités de rehaussement de la lecture ou de l'écriture (E1), les activités gigognes de francisation, d'alphabétisation et de formation de base (E20), celles relatives à l'appropriation d'un environnement virtuel (E5) ou celles de formation de base (E2, E8, E10, E22, E23) s'inscrivent dans la catégorie des pratiques ciblées. En revanche, les activités de travail en équipe (E1) ou celles de service à la clientèle (E18) sont des pratiques systémiques. De fait, une entreprise peut fort bien utiliser l'une ou l'autre de ces pratiques selon le but poursuivi. Il en va de même dans la catégorie des pratiques intégrées alors que l'on vise la formation d'un groupe d'employés, femmes et hommes, selon le poste occupé tout en sachant que des personnels habituellement exclus en font partie, c'est-à-dire en sachant que certaines de ces personnes rencontrent des difficultés sur le plan de l'apprentissage (E3, E4, E11). Dans toutes les pratiques de cette typologie, l'approche utilisée en formation doit être adaptée pour être inclusive.

La pratique intégrée témoigne toutefois, à notre avis, d'une très bonne connaissance des adultes et de leurs modes d'apprentissage; elle met en lumière l'importance du champ de savoirs de l'apprentissage des adultes dans la formation des responsables de formation ainsi que des formatrices et formateurs.

À l'analyse, les pratiques innovantes de la typologie sont toutes relatives à la constitution du groupe de formation. Aussi, cette typologie s'articule-t-elle très bien au but de la recherche qui consiste à déceler les modalités d'ingénierie de la formation qui permettent de rejoindre des groupes d'adultes habituellement exclus de la formation en entreprise.

¹⁶ Les différentes pratiques sont présentées dans des vidéos et peuvent servir au repérage d'exemples de levée des obstacles dans la base de données disponible sur le site du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine : www.cdeacf.ca/lever-les-obstacles-a-la-formation

Sur les stratégies

Lorsque les activités de formation ne sont pas obligatoires, le défi consiste alors à inciter les adultes en emploi à y participer. Selon la nomenclature utilisée dans cette recherche, il s'agit alors des stratégies utilisées pour lever les obstacles et parvenir à inscrire les personnes généralement exclues aux activités de formation.

Plusieurs stratégies ont été mises à jour dont celles qui consistent à offrir la formation sur le lieu et durant le temps de travail ou à adapter les formules pédagogiques et les contenus. Il s'agit aussi de s'assurer de la diffusion de l'information au sein de l'entreprise, car il ne suffit pas de simplement l'afficher sur support imprimé ou de l'annoncer sous mode numérique, encore faut-il personnaliser cette transmission d'information, convaincre l'adulte qu'il en sortira gagnant (E1) : il faut que la « formation les mobilise » (E20). Une autre stratégie consiste à utiliser des incitatifs, parfois monétaires (E8, E22, E23) ou matériels (E10), parfois symboliques (reconnaissance, certification, diplomation). Il convient également de créer un climat propice à l'apprentissage. Ce que font, souvent avec brio, certaines des entreprises rencontrées (E1, E2, E8, E11, E20). Autant de façons de faire qui invitent l'adulte à s'inscrire dans un parcours de formation.

Des pratiques et des stratégies liées à l'ingénierie de la formation

Cette recherche a été menée en distinguant les pratiques et les stratégies. Les pratiques s'articulaient sur l'ingénierie de la formation et les stratégies sur les façons de faire pour inciter les hommes et les femmes à l'emploi d'une entreprise à participer aux activités de formation, tout particulièrement si ces personnes étaient habituellement exclues. Ces pratiques et stratégies devenaient innovantes lorsqu'elles favorisaient la levée d'obstacles à la formation. Or, au fil de la recherche, la frontière entre ces deux aspects est devenue de plus en plus poreuse. En effet, la récurrence d'une stratégie se trouve à la transformer en pratique et à devenir une modalité de l'ingénierie de la formation. À titre d'exemple, le fait d'utiliser des petits groupes mixtes en alphabétisation devient une pratique lorsque cette façon de faire est systématiquement utilisée pour toute activité de formation. Il en va de même pour la rotation des postes ou encore le caractère obligatoire de certaines formations non imposées par des cadres réglementaires ou des dimensions légales.

À bien y penser, la complémentarité des pratiques et des stratégies était déjà latente dès lors que l'on examinait la levée des obstacles à la participation à la formation en entreprise sous le prisme de l'ingénierie de la formation.

Autres dimensions de l'ingénierie de formation

Une constante remarquée chez plusieurs des entreprises rencontrées a trait au questionnement à l'égard des superviseurs et à leur formation. Le sujet n'est pas nouveau, mais le défi pour l'entreprise est bien réel. En effet, les superviseurs, parfois nommés chefs d'équipe, sont promus en raison de leurs compétences

techniques, mais ne possèdent pas les compétences en gestion, notamment en gestion des ressources humaines. Tant et si bien que toutes orchestrent des formations pour les outiller en ce sens et que certaines envisagent d'embaucher dorénavant des personnes formées en gestion. Ceci n'est pas nouveau et constitue une problématique commune à l'ensemble des entreprises québécoises. Toutefois, il y a innovation lorsque cette formation se centre sur les personnes avec limitations, sur leurs caractéristiques et sur les modes d'intervention auprès de ces adultes (E10).

En ce qui concerne les ressources pouvant dispenser les activités de formation, les données de la recherche semblent dessiner un certain clivage entre ressources internes et ressources externes. En fait, une tendance se confirme à savoir que, plus les activités de formation sont spécifiques à l'entreprise, plus l'entreprise utilise des ressources internes, notamment en outillant des membres du personnel, femmes ou hommes, à devenir des formateurs ou des compagnons. Ces activités peuvent alors conduire à des certifications. Lorsque l'expertise n'est pas propre à l'entreprise, alors interviennent des ressources externes. Dans notre recherche, cette dernière alternative se rencontre, notamment, dans les activités de francisation, de formation de base, d'insertion socioprofessionnelle, d'obtention d'un diplôme (DES, DEP, AEC, DEC). Dans le cas de très petites entreprises (TPE) toutefois, la taille de l'entreprise de pair avec les coûts de formation et la problématique de la libération des employés, tend à imposer l'alternative de ressources internes, si elles existent, ou celle de la pratique de l'autoformation lorsque le personnel est hautement qualifié, avec les limites que cela impose. Ces obstacles risquent alors de constituer un frein important à l'innovation technologique et conduire éventuellement à la fermeture de l'entreprise.

Deux éléments sont à souligner quant aux activités de formation. Premièrement, plusieurs entreprises innovantes semblent créer leur matériel de formation. Deuxièmement, plusieurs des entreprises rencontrées étudient, en collaboration avec le réseau éducatif, la possibilité de développer des programmes en lien avec leurs besoins.

En ce qui concerne l'évaluation des activités de formation, la recherche montre que les entreprises se préoccupent de cette dimension sans nécessairement utiliser des approches systématiques, notamment quant à son impact sur l'entreprise. Une formalisation de l'évaluation concerne essentiellement les employés sujets à une réglementation ou celles et ceux suivant des activités de formation qui conduisent à une certification ou autre reconnaissance. Ici, la formation est de type formel. Lorsque les activités de formation sont davantage de nature non formelle ou informelle, les modes d'évaluation sont à même de le devenir aussi. En fait, les entreprises trouvent leurs propres façons d'apprécier la formation. Certaines tiennent une forme ou une autre de registres individualisés, ce qui permet d'assurer un suivi du parcours de formation de chaque employé et de sa progression au sein de l'entreprise. Le plus souvent, ce sont la perception de l'amélioration du climat de l'entreprise, la réduction du taux de roulement, la réduction des erreurs dans l'exécution des tâches, le maintien de la rentabilité de l'entreprise, l'expression de la

gratitude des employés qui servent à mesurer l'impact de la formation. Il y a ici un mélange de subjectivité et d'objectivité lié à la connaissance de la personne interviewée et de l'entreprise.

En terminant, les 25 entreprises rencontrées dans le cadre de cette recherche offrent un portrait des pratiques et des stratégies innovantes; il s'agit de celles qui permettent de lever les obstacles à la participation à la formation en entreprise. Elles témoignent de la place centrale qu'occupe la formation dans la vision et la structure de l'entreprise, révélant ainsi l'importance de cette posture au sein de la haute direction quant à la formation de tous les employés, qu'ils soient jeunes ou moins jeunes, femmes ou hommes, de langue française ou non, avec ou sans limitations; une posture qui relève souvent d'une seule personne; une posture d'autant plus forte que cette personne se trouve au sommet de la hiérarchie. Force est de se rappeler qu'une entreprise est avant tout une organisation humaine.

RÉFÉRENCES

- Arrivé, J.-Y., Marc, E. et Garcia, J. (Eds.). (2006). *Guide de la formation et du développement professionnel*. Paris : Retz.
- Australian Industry Group. (2011). *When Words Fail : National Workforce Literacy Project*. Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Barbier, J.-M. (2009). Ingénierie et formation : détermination d'objectifs, élaboration de projets, évaluation d'action, évaluation de transfert. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 455-504). Paris : PUF, Institut Demos.
- Bélanger, P., Doray, P., Motte, A. et Labonté, A. (2005). *La participation à la formation des adultes : contextes québécois et international (Note1)*. Québec, Montréal : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, Université du Québec à Montréal. Téléaccessible : <http://emploi.quebec.net/publications/etudes.asp?categorie=1006104>
- Bélanger, P., Doray, P., Labonté, A. et Levesque, M. (2005). *Les participations atypiques : des exceptions qui indiquent des voies (Note 6)*. Québec, Montréal : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, Université du Québec à Montréal. Téléaccessible : <http://emploi.quebec.net/publications/etudes.asp?categorie=1006104>.
- Bélanger, P., Doray, P., Labonté, A. et Levesque, M. (2005). *La spécificité de la formation des adultes au Québec : note synthèse (Note 8)*. Québec, Montréal : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, Université du Québec à Montréal. Téléaccessible : <http://emploi.quebec.net/publications/etudes.asp?categorie=1006104>.
- Bélanger, P., Doray, P. et Levesque, M. (2008). *De la pyramide à l'iceberg : les réalités de la formation des adultes en 2002*. Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche / développement sur l'éducation permanente (CIRDEP), Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST) et Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- Bélanger, P., Doray, P., Levesque, M. et Labonté, A. (2005). *Les adultes en formation. Les logiques de participation*. Montréal, Québec : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente (CIRDEP-UQAM), Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille (QC). Téléaccessible : <http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/index.asp>.
- Bélanger, P., Larivière, M. et Voyer, B. (2004). *Les pratiques et l'organisation de la formation en entreprise au Québec*. Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche et de développement sur l'éducation permanente (CIRDEP), UQAM. Téléaccessible : http://www.cpmt.gouv.qc.ca/.../RECHERCHES_T1_Belanger_Lariviere_Voyer_synthese.pdf.
- Bélanger, P., Motte, A., Doray, P., Labonté, A. et Levesque, M. (2005). *Le portrait des activités de formation des adultes au Québec et au Canada (Note 4)*. Québec, Montréal : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, Université du Québec à Montréal. Téléaccessible : <http://emploi.quebec.net/publications/etudes.asp?categorie=1006104>.
- Bélanger, P. et Robitaille, M. (2008). *La formation en entreprise au Québec : Un portrait*. Ottawa : Centre du savoir sur l'apprentissage en milieu de travail.

- Bélanger, P. et Tuijnman, A. (Eds.). (1997). *New Patterns of Adult Learning : A Six-country Comparative Study*. Kidlington (UK), New York, Tokyo : Pergamon, UNESCO Institute for Education.
- Betcherman, G., Leckie, N. et McMullen, K. (2000). Apprendre au travail. Régime et activités de formation (J. Trudel, Trans.). In K. Rubenson et H. G. Schuetze (Eds.), *Transition vers la société du savoir - Politiques et stratégies pour promouvoir la participation et l'apprentissage chez les individus* (pp. 313-335). Vancouver : UBC Institute for European Studies.
- Boateng, S. K. (2009). Significant country differences in adult learning. *Eurostat. Statistics on Focus*, 44, 1-12. Téléaccessible : <http://publications.europa.eu website>
- Booth, A. (1961). A demographic consideration of nonparticipation. *Adult Education in Finland*, 11(3), 223-229.
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants : A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education Quarterly*, 2, 3-26.
- Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout : A Theoretical Model. *Adult Education in Finland*, 4, 255-282. Brown, T. C. et McCracken, M. (2009). Building a Bridge of Understanding : How Barriers to Training Participation Become Barriers to Training Transfer. *Journal of European Industrial Training*, 33(6), 492-512.
- Bryson, J. et O'Neil, P. (2009). A Workplace view of drivers and barriers to developing human capability. *New Zealand Journal of Employment Relations (Online)*, 34(1), 62-76.
- Carp, A., Perterson, R. et Roelfs, P. (1974). Adult learning interest and experiences. In P. K. Cross, J. Valley et al. (Eds.), *Planning Non-Traditional Programs : An Analysis of the Issues of Postsecondary Education*. San-Francisco: Josey-Bass.
- CCA-Conseil canadien sur l'apprentissage (2009a). *Assurer la prospérité grâce à l'infrastructure humaine canadienne. L'état de l'apprentissage chez les adultes et de la formation en milieu de travail au Canada*. Ottawa.
- CCA-Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009b). *L'enquête de 2008 sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage : résultats pour l'apprentissage tout au long de la vie*. Ottawa, Vancouver : CCA-CCL. Téléaccessible : <http://www.ccl-ca.ca/ccl/Reports/SCAL-2.html> ou <http://bibliotheque.bdaa.ca/ajout/8345>.
- CCA-Conseil canadien sur l'apprentissage. (2010). *État de l'apprentissage au Canada : Revue de l'année*. Ottawa.
- CEDEFOP-European centre for the development of vocational training. (2010a). *Employer-provided vocational training in Europe. Evaluation and interpretation of the third continuing vocational training survey*. Luxembourg : European Centre for the Development of Vocational Training.
- CEDEFOP-European centre for the development of vocational training. (2010b). *Encourager la formation continue dans les entreprises : repenser les stratégies?* : Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
- CEDEFOP-European centre for the development of vocational training. (2011). *Learning while working. Success stories on workplace learning in Europe*. Luxembourg : Office of the European Union.
- Center for workplace skills. (2011). *Union-Led Work-Related Learning : Profiles of Effective*

Practices. Toronto : Center for workplace skills. Téléaccessible : <http://www.workplaceskills.ca/en/workers/union-led-work-related-learning-profiles-of-effective-practices.html>.

- Charner, I. et Fraser, B. S. (1986). Different strokes for different folks : Access and barriers to adult education and training. *National Institute for Work and Learning*.
- Chicha, M.-T. (1995). La participation des travailleuses à la formation en entreprise et l'accès à l'égalité. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 50(1), 147-163. Téléaccessible : <http://id.erudit.org/iderudit/050995ar>
- Conference board of Canada. (2006). *The Learning Performance Index*. Conference board of Canada. <http://www.conferenceboard.ca/topics/humanresource/lpi/default.aspx>.
- Cooke, G. B., Zeytinoglu, I. U. et Chowhan, J. (2009). Barriers to training access. *Perspectives on Labour & Income*, 21(3), 45-56.
- Cros, F. (1994). Innovation. In C. Philippe et É. Christiane (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 525-529). Paris : Nathan.
- Cross, P. K. (1978a). A critical review of state and national studies of the needs and interests of adult learners. In C. B. Stalford (Ed.), *Conference Report : Adult Learning Needs and the Demand for Lifelong Learning* (pp. 7-16). Washington : National Institute of Education.
- Cross, P. K. (1978b). A critical review of state and national studies of the needs of adult learners. In C. B. Stalford (Ed.), *Conference Report : Adult Learning Needs and the Demand for Lifelong Learning* (pp. 7-16). Washington : National Institute of Education.
- Cross, P. K. (1981). *Adult as Learners : Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Crouse, P., Doyle, W. et Young, J. D. (2011). Workplace learning strategies, barriers, facilitators and outcomes : A qualitative study among human resource management practitioners. *Human Resource Development International*, 14(1), 39-55.
- Cummings, J. H., Jr. (1995). *Barriers to Participation in Adult Education as Perceived by African-Americans and Others*. Doctorat professionnel en éducation (9608981), Florida Atlantic University, United States, Florida. Téléaccessible: <http://search.proquest.com/docview/304203662?accountid=14719>.
- Darkenwald, G. C. (1980). Continuing education and the hard-to-reach adult. *New Directions for Continuing Education*.
- Darkenwald, G. G. et Valentine, T. (1985). Factor structure of deterrents to public participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 177-193.
- Darkenwald, G. G. et Valentine, T. (1990). *Comparaison of Deterrents to Adult Education Participation in Britain and the United States*. Paper presented at the Paper from the Transatlantic Dialogue, University of Leeds : <http://aeq.sagepub.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/content/41/1/29.full.pdf+html>
- Desjardins, R., Rubenson, K. et Milana, M. (2007). *Accès inégal à la formation pour adultes : perspectives internationales* (Vol. 83). Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.

- Doray, P. et Arrowsmith, S. (1997). Patterns of participation in adult education : Cross-national comparisons. In P. Bélanger et A. Tuijnman (Eds.), *New Patterns of Adult Learning : A Six-Country Comparative Study* (pp. 39-76). Kidlington (UK), New York, Tokyo : Pergamon, UNESCO Institute for Education.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2005). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. *Éducation et sociétés*, 15(1), 119-135.
- Doray, P., Bélanger, P. et Levesque, M. (2005). *La participation des femmes à la formation des adultes : une situation en changement? (note7)*. Montréal : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille; Université du Québec à Montréal.
- Doray, P., Bélanger, P. et Labonté, A. (2005). *Les contours de la demande insatisfaite de formation (Note 5)*. Québec, Montréal : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, Université du Québec à Montréal. Téléaccessible : <http://emploiquebec.net/publications/etudes.asp?categorie=1006104>.
- Doray, P., Bélanger, P., Motte, A. et Labonté, A. (2005). *Les facteurs de variation de la participation des adultes à la formation au Canada en 1997 (Note3)*. Québec, Montréal : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, Université du Québec à Montréal. Téléaccessible : <http://emploiquebec.net/publications/etudes.asp?categorie=1006104>.
- ICÉA-Institut de coopération pour l'éducation des adultes. (2009). *Pour une stratégie nationale d'accessibilité à l'éducation et à la formation des adultes*. Mémoire présenté à la consultation du Conseil supérieur de l'éducation réalisé dans le cadre de l'élaboration du Rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation. Montréal : ICÉA.
- Eurostat. (2012). Lifelong learning statistics. *Statistics Explained*. Téléaccessible: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Lifelong_learning_statistics
- Evans, K. (1995). *Barriers to Participation of Women in Technological Education and the Role of Distance Education : The Commonwealth of Learning* : <http://dspace.col.org/handle/123456789/220>
- Federighi, P. D. (1999). *Glossaire de l'éducation des adultes en Europe*. Barcelone, Espagne; Hambourg, Allemagne : Association européenne pour l'éducation des adultes (AEEA), Institut de l'Unesco pour l'éducation (IUE). 127p. Téléaccessible : www.unesco.org/education/uie/pdf/glossaire.pdf.
- Giguère, D. (2010). *The Antecedents to Participation in Employer-Sponsored Learning Activities Among Support Staff at a Collège in Ontario*. Thèse de recherche, Université de Montréal, Montréal.
- Green, M. et McGill, E. (2011). *The 2011 State of the Industry : Increased Commitment to Workplace Learning*. Téléaccessible : http://www.astd.org/TD/Archives/2011/Nov/Free/Nov_11_Feature_State_of_the_Industry.htm
- Hammer, P. et Shale, D. (1981). *Removing Barriers to the Participation of Adult Learners in Higher Education*. ASHE Annual Meeting 1981 Paper.
- Hashim, J. (2008). Learning barriers in adopting ICT among selected working women in Malaysia. *Gender in Management*, 23(5), 317-336.
- Hughes, P. D. et Campbell, A. (2009). *Learning and Development Outlook 2009*. Ottawa :

Conference Board of Canada.

- ICÉA-Institut de coopération pour l'éducation des adultes. (2009). *Pour une stratégie nationale d'accessibilité à l'éducation et à la formation des adultes*. Mémoire présenté à la consultation du Conseil supérieur de l'éducation réalisée dans le cadre de l'élaboration du Rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation. Montréal : ICÉA.
- Johnstone, J. et Rivera, R. (1965). *Volunteers for Learning : A Study of the Educational Pursuits of American Adults*. Chicago : Aldine.
- Kapel, C. (2011). *Declining Investments in training raise concerns*. Téléaccessible : <http://www.hrreporter.com/blog/compensation-rewards/archive/2011/11/28/declining-investments-in-training-raise-concerns>.
- King, C. P. (1998). *Barriers to Participation in Adult Education Programs Among Recent High School Dropouts in Several Selected Mississippi Communities*. Ph.D. University of Southern Mississippi, United States -- Mississippi. Téléaccessible : <http://search.proquest.com/docview/304453116?accountid=14719>.
- Knighon, T., Hujaleh, F., Iacampo, J. et Werkneh, G. (2009). *L'apprentissage à vie chez les Canadiens de 18 à 64 ans : premiers résultats de l'Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et à la formation de 2008*. Ottawa : Statistique Canada. Téléaccessible : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=1&record=19233826124910510089> ou <http://bibliotheque.bdaa.ca/search?q=Knighon&collection=recherche&search=Recherche>.
- Labonté, A., Doray, P., Bélanger, P. et Motte, A. (2005). *Une analyse comparative Québec-Canada de la participation à la formation des adultes (Note2)*. Québec, Montréal : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, Université du Québec à Montréal. Téléaccessible : <http://emploiquebec.net/publications/etudes.asp?categorie=1006104>.
- Lambert, M., Marion-Vernoux, I. et Sigot, J.-C. (2009). *Quand la formation continue. Repère sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*. Marseille : Céreq.
- Lavoie, N. (2007). Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés. *Savoirs*, 1(13), 63-78.
- Lemire, V. (2010). *Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes*. Maîtrise, Université de Montréal, Université de Montréal (Faculté des sciences de l'éducation). Téléaccessible : https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/4740/2/Lemire_Vanessa_2010_memoire.pdf.
- Leuven, E. (1997). Gender differences in work-related training. In P. Bélanger et A. Tuijnman (Eds.), *New Patterns of Adult Learning : A Six-Country Comparative Study* (pp. 189-207). Kidlington (UK), New York, Tokyo : Pergamon, UNESCO Institute for Education.
- Levesque, M., Doray, P. et Diallo, B. (2009). *L'évolution de la formation des adultes entre 1997-2002. Un regard croisé Québec-Canada*. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal; Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- Livingstone, D. W. et Scholtz, A. (2006). *Work and Lifelong Learning in Canada : Basic Findings of the 2004 WALL Survey*. Toronto : Centre for the Study of Education and Work; Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto.

- MacKeracher, D., Stuart, T. et Potter, J. (2006). *Barriers to Participation in Adult Learning*. State of the Field Report. Ottawa : Canadian Council on Learning.
- MacKinnon-Slaney, F. (1994). The Adult Persistence in Learning Model : A road map to counseling services for adult learners. *Journal of Counseling and Development : JCD*, 72(3), 268-268.
- McBride, A. (2011). Lifting the barriers? Workplace education and training, women and job progression. *Gender, Work and Organisation*, 18(5), 528-547.
- McClelland, J. et Saeed, F. (1986). *Adult Education and Vocational Education : Implications for Research on Distance Delivery*. ERIC : ED276852. Téléaccessible : <http://search.proquest.com/docview/63215590?accountid=12543>
- Merrifield, J. (2013). Ecologies of learning : Culture, context and outcomes of workplace LES. *Research Brief*. Téléaccessible : http://www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/Research_Brief_ecologies_of_learning.pdf.
- Myers, K. et de Broucker, P. (2006). *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada* [ressource électronique]. Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques. Téléaccessible : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=2&record=19228735124910469179>.
- NIACE. (2009). *National Report on the Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE)*. United Kingdom National Commission for UNESCO.
- Peters, V. (2004). *Working and Training : First Results of the 2003 Adult Education and Training Survey*. Ottawa : Statistique Canada. Téléaccessible : http://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/statcan/education_skills_learning_research_81-595-e/2004/015/81-595-MIE2004015.pdf.
- Pocock, B., Elton, J., Green, D., McMahon, C. et Pritchard, S. (2011). *Juggling work, home and learning in low-paid occupations : A qualitative study*. Adelaide : Centre for Vocational Education Research (NCVER).
- Rubenson, K. (1977a). *Participation in Recurrent Education*. Paris : Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Rubenson, K. (1977b). *Participation in Recurrent Education : A Research Review*. Paper presented at the Paper presented at meeting of National Delegates on Developments in Recurrent Education, Paris.
- Rubenson, K. (1978). Participation in recurrent education : Problems relating to the undereducated and underprivileged. In C. B. Stalford (Ed.), *Conference Report : Adult Learning Needs and the Demand for Lifelong Learning* (pp. 21-30). Washington : National Institute of Education.
- Rubenson, K. (2010). *Barriers to Participation in Adult Education : Encyclopedia of American Education*. Récupéré le 21 janvier 2012 de l'adresse <http://americaneducation.org/adult-education/2503-barriers-to-participation-in-adulteducation.html>.
- Rubenson, K. et Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education : A bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187-207.

- Rubenson, K., Desjardins, R. et Yoon, E.-S. (2007). *Apprentissage par les adultes au Canada : une perspective comparative. Résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Ottawa : Statistique Canada.
- Saunders, R. (2009). *Inciter les employeurs à investir dans la formation en milieu de travail : Rapport sur une série de tables rondes régionales*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Scanlan, C. L. (1986). *Deterrents to Participation : An Adult Education Dilemma*. Columbus, Ohio : ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Scanlan, C. L. et Darkenwald, G. G. (1984). Identifying deterrents to Participation in continuing education. *Adult Educaiton Quaterly*, 34(3), 155-166.
- Sigot, J.-C. et Vero, J. (2009). Démocratiser la formation continue dans l'entreprise : le rôle de l'information, des entretiens professionnels et des supports collectifs. *Bref, Cereq*(260), 1-4.
- Solar, C. et Tremblay, N. (2008). *Bilan des recherches en français au Canada sur l'apprentissage des adultes : 1997-2007* : Centre du savoir sur l'apprentissage chez les adultes/Conseil canadien sur l'apprentissage. Téléaccessible : <http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19227448124910456209>.
- Solar, C., Solar-Pelletier, L. et Solar-Pelletier, M. (2006). *Douze ans de recherche en alphabétisation des adultes en français au Canada (1994-2005)*. Montréal : Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine. Téléaccessible : <http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19227448124910456209>.
- Sostrin, J. D. (2008). *Establishing and Validating a Conceptual Framework of Barriers to Workplace Learning and Performance : A Q-Method Study*. Ph.D., Fieldind Graduate University. Téléaccessible : <http://search.proquest.com/docview/304822215?accountid=14719>.
- Statistique Canada (1985). *Une personne sur cinq*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Statistique Canada. (1989). *L'alphabétisation des adultes au Canada*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Statistique Canada. (1991). *L'alphabétisation des adultes au Canada : résultats d'une étude nationale*. Ottawa : Statistique Canada. Division des enquêtes ménages.
- Statistique Canada. (1996). *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*. Ottawa : Secrétariat national à l'alphabétisation, Statistique Canada.
- Statistique Canada. (1997). *Éducation et formation des adultes au Canada, Rapport de l'enquête sur l'éducation et la formation des adultes, 1994*. Ottawa : Statistique Canada.
- Statistique Canada. (2001). *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada : apprentissage et réussite*. Ottawa : Statistique Canada.
- Statistique Canada. (2005). *Miser sur nos compétences*. Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes 2003. Ottawa : Statistique Canada. Ressources humaines et développement des compétences Canada.
- Statistique Canada. (2008). Apprentissage des adultes au Canada : caractéristiques des apprenants. *Questions d'éducation*, 5(1). Téléaccessible : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2008001/article/10560-fra.htm>

- Statistique Canada. (2009). *Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et la formation (EASEF)*. Ottawa : Statistique Canada. Téléaccessible : http://www.statcan.gc.ca/cgi-bin/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=5151&lang=en&db=imdb&adm=8&dis=2.
- Statistique Canada et OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. (1995). *Littératie, économie et société : résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Ottawa, Paris : Canada. Ministère de l'industrie ; Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
- Valdivielso Gomez, S. (1997). Beyond the walls of the household : Gender and adult education participation. In P. Bélanger et A. Tuijnman (Eds.), *New Patterns of Adult Learning : A Six-Country Comparative Study* (pp. 209-247). Kidlington (UK), New York, Tokyo : Pergamon, UNESCO Institute for Education.
- Westervelt, E. M. et Ekstrom, R. B. (1975). *Barriers to Women's Participation in Postsecondary Education : A Review of Research and Commentary as of 1973-74*. Washington : U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Education Division, National Center for Education Statistics : for sale by the Supt. of Docs., U.S. Govt. Print. Off.
- Wihak, C. et Hall, G. (2011). *L'apprentissage informel lié au travail*. Ottawa : Centre pour les compétences en milieu de travail. Téléaccessible : <http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19242675124910608579>.
- Wikelund, K. R. et al. (1992). Expanding theories of adult literacy participation : A literature review. *Technical Report*. TR92-1.

ANNEXE 1 : LISTE DES OBSTACLES SELON SOSTRIN (2008)

[Traduction libre]

Obstacles individuels

Abandon conjoncturel du recours à l'apprentissage
Absence d'apprentissage collaboratif
Absence de pouvoir
Absence de prise en compte des diverses dimensions du contexte de l'apprentissage
Absence de promotion de l'apprentissage
Absence de standard de mesure de la performance
Accent excessif sur l'apprentissage tacite ou explicite
Accorder une priorité à des choses non importantes
Affaiblissement de la motivation face à des obstacles persistants
Altération ponctuelle des facultés cognitives
Anxiété causée par une surcharge d'information
Apathie, distraction et problème d'attention
Appréhension s'autoréalisant concernant l'échec anticipé de l'apprentissage
Apprenant non enclin à l'apprentissage autodirigé
Attentes limitées à l'égard de la formation
Attention portée aux événements confirmant les croyances et les critiques de ceux
les infirmant
Attitude intéressée donnant lieu à des interprétations erronées de soi et des autres
Attitude ne visant pas une performance de qualité
Attitudes anticipant la pire des situations
Besoins insatisfaits de développement personnel
Buts inappropriés
Capacité limitée de conceptualisation
Capacités individuelles insuffisantes
Capacités insuffisantes d'intégrer de nouveaux contenus
Compétition malsaine
Complication dans l'évolution de la dynamique d'un groupe
Comportement détournant l'attention de l'analyse des changements à apporter
Concurrence des obligations
Confiance accordée de manière limitative aux individus semblables à soi (syndrome
de la similarité)
Connaissances, compétences et habiletés insuffisantes
 Crainte de l'échec
Cynisme
Déconnexion entre la performance et les récompenses
Défis d'apprentissage dépassant les capacités des individus
Déséquilibre entre la promotion ou l'absence de changements
Difficulté à faire les apprentissages demandés par l'expérience de nouvelles
situations
Dissonance cognitive
Divers types d'interférence psychologique affectant l'apprentissage

Dysfonction de l'échange d'information
Écart entre les acquis et les préalables des formations,
Écart entre les capacités et les exigences
Échec dans la transformation de schèmes de pensée causant des comportements non efficaces
Échec de l'apprentissage en groupe
Échec de la rétention des apprentissages
Effet de conflits non résolus
Efficacité limitée résultant d'une faible confiance en soi
Employés difficilement gérables
Environnement hypercompétitif
Erreur dans la transmission de l'information relative à la formation
État de dépression associé à la dévalorisation de son rôle d'employé
Évitement de l'autocritique au sein d'un groupe
Évitement de situation d'apprentissage
Évitement des situations et des problèmes à la source d'un besoin de changement
Expérience d'aversion pour certaines situations
Expérience négative de transfert des apprentissages dans d'autres fonctions de travail
Faible motivation à apprendre
Faible motivation à être compétent
Faible niveau d'énergie
Faible niveau d'intelligence émotionnelle
Faible niveau de confiance en soi
Faible niveau de confiance
Faible niveau de résilience devant l'adversité
Faible niveau de volonté
Faibles compétences dans la gestion du changement
Fatigue du changement
Gestion de stress inefficace
Identification avec des modes d'apprentissage et de performance antérieurs
Identification superficielle des problèmes
Ignorance volontaire des erreurs
Incapacité à différencier les éléments d'une situation
Incapacité à gérer les résistances
Incapacité de répondre au flux de travail
Incompatibilité de caractères
Incompétences dans l'exercice de fonctions de travail
Individualisme découlant de la recherche d'indépendance
Limite de l'apprentissage aux réalités superficielles et ne questionnant pas les causes profondes des problèmes
Mandat imprécis
Manquement dans l'identification des besoins d'apprentissage
Marge de pouvoir insuffisante
Mentalité de groupe
Motivation et buts imprécis

Motivation insuffisante
Niveau insuffisant de fonctionnement cognitif
Non-réceptivité
Non-reconnaissance par un employé de son rôle dans l'organisation et de l'impact de ses actions sur l'organisation
Objectifs de performance imprécis
Oubli ou ignorance de rétroactions antérieures
Pensée non dialectique
Perception négative du changement
Perfectionnisme
Pessimisme défensif
Peur d'exprimer des préoccupations
Peur de l'échec
Présence de harcèlement
Pression causée par la défense de la cohérence des pratiques et des décisions passées
Présumés erronés
Présumés, résistance personnelle, comportement handicapant
Problème de communication
Problème de planification et de formulation des objectifs
Problème de santé affectant les fonctions cognitives
Problèmes personnels persistants
Procrastination
Ratés dans le transfert des apprentissages dans le poste de travail
Résistance découlant de l'évitement de l'imputabilité
Résultats de l'apprentissage insatisfaisants
Rigidité cognitive
Routines défensives évitant la prise de conscience
Sabotage
Sentiment de ne pas avoir besoin d'apprendre de nouvelles pratiques et que les connaissances acquises sont suffisantes
Situation de multitâches
Tendance à blâmer au lieu de nommer les problèmes
Tensions entre l'enquête et l'appel au changement
Trop grand accent sur une approche d'apprentissage par essais et erreurs
Valeurs incompatibles

Obstacles associés au leadership et à la gestion

Absence d'analyse des erreurs
Absence d'une approche systémique de l'apprentissage et de la performance
Absence de liens entre l'apprentissage et les objectifs de l'organisation
Absence de planification stratégique
Absence de priorités dans les résultats à atteindre en matière de performance
Absence de renforcement des comportements

Absence de support pour l'apprentissage réflexif et dans l'action
Absence ou échec de l'évaluation de la performance
Accent disproportionné sur les routines de travail et les comportements ayant démontrés leur efficacité dans le passé
Accent mis sur le statut accordé par le groupe, au lieu du statut acquis sur la base de la performance
Ambigüité des stimuli
Apprentissage déconnecté des orientations et des besoins de l'organisation
Apprentissage et changement coercitifs
Capacité de leadership insuffisante
Création inefficace de relations interpersonnelles
Déséquilibre entre l'imputabilité et la reconnaissance
Discontinuité des niveaux de motivation
Échec à focaliser sur les besoins des personnes concernées
Échec dans la prise en compte de l'apprenant dans la conception des apprentissages
Exclusion des individus concernés
Faible mesure de la performance
Faible promotion et sélection des leaders
Gestion inefficace du changement
Inadéquation entre les compétences organisationnelles et les compétences exigées par un changement dans l'organisation
Incapacité à sécuriser l'adhésion et l'engagement des employés
Incitatifs insuffisants
Leadership trop axé sur le court terme
Mauvaise conception des apprentissages et des tâches associés à la performance
Mauvaise planification et gestion des cycles d'apprentissage
Mauvaise rétroaction à la suite des apprentissages et des performances
Mauvaises pratiques de gestion
Méprendre l'effort pour la performance
Micro gestion
Opposition à la curiosité
Planification insuffisante
Pratiques et culture organisationnelles défavorisant le transfert
Présence de menaces sociales ou psychologiques
Présupposés erronés à l'égard du changement
Processus de décision autocratique
Rejet des coûts à moyen terme de l'apprentissage
Réponses organisationnelles au changement centrées sur l'exécution et non pas sur l'apprentissage
Résistance à désapprendre des comportements acquis
Rétention des mauvaises nouvelles
Supervision insuffisante de la performance
Tendance à vouloir terminer rapidement en réponse aux pressions
Traitement inéquitable
Trop de complaisance et absence d'un sentiment d'urgence

Obstacles associés à la culture et au système organisationnel

Absence d'analyse systémique
Absence de dialogue
Absence de mémoire institutionnelle
Absence de pratiques de performance de haut niveau
Ancrages et attracteurs organisationnels tendant à rétablir l'état organisationnel initial
Apprentissage prématuré
Capacité organisationnelle insuffisante
Complaisance basée sur des succès passés
Complexité
Comportement menant à l'échec
Conditions d'incertitude dans l'organisation bureaucratique
Culture de la peur et du manque de confiance
Défense des identités acquises
Écart de pouvoir entre la haute direction et le personnel
Échec dans l'organisation de performance élevée
Échec de l'extraction des connaissances et informations utiles
Environnement menaçant
Évitement de l'incertitude
Faible climat d'apprentissage
Fonctionnement mal adapté
Imputabilité organisationnelle
Inadéquation entre les personnes assignées à des fonctions et les exigences de ces fonctions
Indifférence corporative
Insuffisance de la rétroaction
Limites organisationnelles
Organisation non préparée
Possibilités limitées
Ressources déficientes
Rigidité de l'encadrement de la mise en œuvre
Sentiment d'impuissance généré par l'organisation elle-même
Situation de changements nombreux dans une courte période de temps
Structure organisationnelle en silo
Structure ou bien trop formelle ou trop informelle
Technologies insuffisantes
Valeur économique insuffisante du changement

ISBN : 978-2-9814509-0-6 (version imprimée)

ISBN : 978-2-9814509-1-3 (version PDF)