

---

# L'adéquation entre la formation et l'emploi : le cas de la formation sur mesure dans l'enseignement supérieur à Montréal

---

Pierre Doray  
Département de sociologie, CIRST-UQAM

Félix B. Simoneau  
CIRST-UQAM

Laurence Solar-Pelletier  
CIRDEF-OCE-UQAM



# TABLE DES MATIERES

---

TABLE DES MATIÈRES .....	iii
TABLEAU DES ABRÉVIATIONS.....	v
1 INTRODUCTION .....	6
2 LA FORMATION SUR MESURE ET SES DÉVELOPPEMENTS .....	9
2.1 L'émergence de la formation sur mesure.....	9
2.2 Formation sur mesure et professionnalisation .....	10
2.3 La formation sur mesure et l'éducation et la formation tout au long de la vie .....	15
2.4 Formation sur mesure et adéquation .....	15
3 L'ADÉQUATION, QUELQUES REPÈRES THÉORIQUES .....	17
3.1 Les perspectives d'analyse .....	17
3.2 Les approches théoriques.....	18
3.2.1 L'adéquation comme résultat de la structuration de l'économie .....	19
3.2.2 Les REFET comme relation structurelle médiatisée par le jeu social .....	19
3.2.3 Les REFET comme causalité réciproque et d'effet sociétal .....	21
3.2.4 Les REFET, résultat de négociations constituantes .....	22
3.2.5 Les REFET comme dispositifs de rapprochement et de leurs effets .....	22
3.3 Échelles d'action et adéquation .....	23
3.4 Aborder la formation sur mesure .....	25
3.4.1 Le marché de la FSM .....	26
3.4.2 La recherche d'adéquation.....	27
3.5 En somme (le propos du présent rapport) .....	27
4 CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....	29
4.1 Rappel des objectifs .....	29
4.2 Collecte des données .....	31
4.3 Analyse des données .....	32
5 LA FORMATION SUR MESURE DANS LES COLLÈGES.....	34
5.1 Les caractéristiques organisationnelles .....	34
5.1.1 La structure des SAE .....	34
5.1.2 Les relations internes .....	37
5.2 Les conditions de développement : entre contraintes et stratégies .....	39
5.2.1 Une double pression : financement public et cycles économiques .....	39
5.2.2 Des environnements internes plus favorables que d'autres .....	41
5.2.3 Les stratégies de développement .....	43
5.2.4 Se faire connaître : démarchage et promotion.....	44
5.2.5 Des stratégies de créneaux ou de niches .....	45
5.2.6 Établir des partenariats .....	47

5.3	Les pratiques de formation des SAE.....	49
5.3.1	L'adéquation formation-emploi .....	49
5.3.2	La formation sur mesure selon les intervenants .....	51
5.3.3	Les formations offertes.....	52
5.3.4	La planification de l'offre de formation : les formats possibles.....	53
5.3.5	La planification de l'offre de formation .....	54
5.4	Synthèse .....	61
6	FORMATION SUR MESURE DANS LES UNIVERSITÉS.....	64
6.1	Les caractéristiques organisationnelles .....	64
6.1.1	La structure des centres .....	64
6.1.2	Relations internes .....	67
6.1.3	Distribution des services de FSM au sein des établissements .....	69
6.2	Conditions de développement .....	70
6.2.1	Autofinancement et cycles économiques .....	70
6.2.2	Les stratégies de développement .....	73
6.2.3	Se faire connaître : démarchage et promotion.....	74
6.2.4	Établir des partenariats .....	74
6.2.5	Des stratégies variées .....	75
6.3	Les pratiques de formation des centres .....	75
6.3.1	Qu'est-ce qu'une formation sur mesure ? .....	76
6.3.2	L'adéquation formation-emploi .....	77
6.3.3	Les formations offertes.....	78
6.3.4	La planification de l'offre de formation .....	80
6.4	Synthèse .....	86
7	L'ADÉQUATION ET LA FORMATION SUR MESURE.....	88
7.1	Similitudes et différences entre les SAE et les centres .....	88
7.1.1	Les Similitudes .....	88
7.1.2	Des différences et des divergences .....	90
7.2	Acteurs, besoins et offre de formation .....	92
7.2.1	Les acteurs de la FSM .....	92
7.2.2	Les besoins explicites poursuivis en FSM.....	94
7.2.3	Une offre diversifiée de formation .....	95
7.3	L'adéquation avec l'emploi.....	96
8	CONCLUSION : UNE APPROCHE À PRIVILÉGIER?.....	98
	BIBLIOGRAPHIE.....	100
	ANNEXE 1 — GUIDE D'ENTRETIEN.....	106

## TABLEAU DES ABREVIATIONS

---

ACDEAULF	Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française
AEC	Attestation d'études collégiales
CCTT	Centre collégial de transfert de technologie
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CFP	Commissions de formation professionnelle
CPMT	Commission des partenaires du marché du travail
CRPMT	Conseil régional des partenaires du marché du travail
CREPUQ	Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec
CRMT	Conseils régionaux du marché du travail
CSMO	Comité sectoriel de main-d'œuvre
DEC	Diplôme d'études collégiales
EFA	Éducation et formation des adultes
EFTLV	Éducation et formation tout au long de la vie
FCCQ	Fédération des chambres du commerce du Québec
FSM	Formation sur mesure
ICEA	Institut de coopération pour l'éducation des adultes
MESS	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
MOOC	<i>Massive online open course</i>
MTESS	Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale
OBNL	Organisation à but non lucratif
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PME	Petites et moyennes entreprises
PSRA	Programme de subventions à la recherche appliquée
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
REFET	Relations entre éducation, formation, emploi et travail
SAE	Services aux entreprises
SOFEDUC	Société de formation et d'éducation continue
SQDM	Société Québécoise de Développement de la Main-d'œuvre
UEC	Unités d'éducation continue

## 1 INTRODUCTION

---

L'adéquation entre la formation et l'emploi est un thème d'actualité dans la plupart des pays de l'OCDE (OCDE, 2000). Bien qu'il ne s'agisse pas d'un sujet neuf en soi, plusieurs pays participeraient actuellement à un mouvement de fond en réformant leurs politiques de formation de la main-d'œuvre et de l'emploi dans le but explicite de rapprocher le monde de l'économie et celui de l'éducation (CEDEFOP, 2009).

Au Québec, la Rencontre économique de Lévis de 2010, qui a réuni différents partenaires sociaux, a fait de l'adéquation entre la formation de la main-d'œuvre et les besoins du marché du travail l'un des principaux défis économiques du Québec (Québec, 2011). À la suite de cette rencontre, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et celui de l'Emploi et de la Solidarité sociale se sont vu confier le mandat d'améliorer l'adéquation entre l'enseignement et les besoins de main-d'œuvre des entreprises, d'augmenter le nombre de personnes formées dans les domaines d'emploi à haute valeur ajoutée et de revoir l'offre de formation continue (Québec, 2011).

Si l'adéquation est un enjeu partagé par un grand nombre d'acteurs des milieux de l'économie et de l'éducation, l'approche à privilégier pour y parvenir fait l'objet de nombreux débats. Depuis quelques mois, plusieurs interventions publiques dont celles du Conseil du patronat du Québec (CPQ), de la Fédération des chambres de commerce du Québec (FCCQ) et de la Chambre de commerce du Montréal métropolitain (CCMM) remettent en question la pertinence de la Loi sur la formation de la main-d'œuvre. Une des critiques de cette loi est le manque de sérieux de nombreuses formations qualifiées de « cours de clown », pour reprendre les propos d'un politicien connu (Dutrisac, 2015). Les porte-paroles de ces organismes insistent sur l'urgence d'agir et proposent notamment que l'organisation de la formation dans les établissements publics soit modifiée pour qu'elle soit plus flexible et plus efficace en matière d'adaptation aux besoins du marché du travail. Dès lors, il est facile de penser que nous sommes en face d'une situation d'inadéquation, car les formations seraient, pour différentes raisons, pas ou peu pertinentes pour les milieux auxquels elles sont destinées. Pourtant, d'autres intervenants – notamment les établissements d'enseignement offrant des services de formation de la main-d'œuvre – affirment au contraire que leur offre de formation est constamment adaptée afin de répondre aux besoins des entreprises et du marché du travail (Letarte, 2015a, 2015b). Ils signalent mettre en place plusieurs pratiques en ce sens (Letarte, 2015c, 2015d).

Cet exemple met en évidence l'existence de divergences de points de vue entre des intervenants politiques, économiques et éducatifs sur l'état actuel de l'adéquation formation-emploi. Ce questionnement est à la base de la présente étude, qui vise à mieux comprendre comment on propose des activités de formation jugée adéquate par l'analyse des actions des intervenants des milieux de l'éducation et de l'économie. Notre démarche s'inscrit dans la troisième voie de recherche de l'appel de propositions du Programme de subventions à la recherche appliquée (PSRA) de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT)

lancé à la fin 2014, qui se formule ainsi : quelle est l'approche à privilégier en matière d'adéquation entre la formation et l'emploi, dans un contexte de mouvement technologique perpétuel et compte tenu de la dynamique organisationnelle des entreprises?

Pour y répondre, notre étude voulait initialement saisir les processus par lesquels les intervenants du milieu de l'économie et de l'éducation construisent une articulation ou un arrimage entre une formation et des emplois. Nous voulions observer leur recherche d'adéquation au moment de la planification des activités de formation. Nous cherchions ainsi à comprendre comment les intervenants du milieu de l'économie et de l'éducation en viennent à des accords sur le contenu d'une formation qui est jugée en adéquation avec des emplois ou des postes de travail. En particulier, nous voulions examiner ce travail de mise en relation ou d'articulation dans le cas de la formation sur mesure (FSM). Cette manière d'aborder le thème de l'adéquation demandait une observation des relations entre les intervenants des établissements d'enseignement et ceux des organisations.

Une telle analyse suppose d'avoir le point de vue de tous les acteurs en présence et donc des responsables de la formation continue des établissements d'enseignement, des enseignants, des responsables des entreprises et des salariés. Ce rapport toutefois ne fait état que du point de vue des responsables de la formation continue des cégeps et des universités. Il s'agit donc d'un regard partiel qui ne permet pas de saisir l'influence des interactions dans la constitution de l'offre de formation et dans la décision des entreprises de conclure un accord. Ainsi, notre objectif de recherche est d'identifier les pratiques des établissements d'enseignement pour favoriser l'adéquation de leurs formations avec l'emploi et les demandes des organisations et des entreprises. En même temps, nous avons aussi exploré les représentations des responsables éducatifs en matière de relations avec les milieux de travail. Bien que cet objectif soit limité, il reste très pertinent pour mieux comprendre l'enjeu de l'adéquation formation-emploi au Québec.

Le choix de la formation sur mesure (FSM) comme objet visait deux objectifs de recherche. Le premier consiste à tracer son historique pour mieux comprendre le développement du cadre institutionnel dans lequel elle s'inscrit et mieux caractériser l'enjeu de la recherche d'adéquation de la part des intervenants du milieu de l'éducation. L'atteinte de cet objectif peut également contribuer à l'avancement des connaissances en éducation des adultes et en formation de la main-d'œuvre, puisqu'à notre connaissance, les travaux disponibles sur ce sujet sont peu nombreux.

Le second objectif est d'identifier et d'examiner les pratiques des établissements d'enseignement supérieur de Montréal visant à favoriser l'adéquation de la formation avec l'emploi. Cette analyse s'inscrit dans une réflexion d'ensemble, menée dans le cadre de l'Observatoire régional montréalais sur l'enseignement supérieur (ORMES), sur la contribution de l'offre de formation collégiale et universitaire, qu'elle soit créditée ou non, au développement culturel, économique et social de la région montréalaise. Alors que les processus de planification des

formations créditées ont déjà fait l'objet de travaux (Doray, Tremblay et Groleau, 2015), les pratiques de formation sur mesure pensées en association avec les milieux de travail et les ordres professionnels n'ont pas encore été abordées. Ces pratiques constituent un volet important, mais peu documenté, de la contribution des établissements d'enseignement.

\*

\*\*

Notre rapport est divisé en deux parties. La première comporte trois chapitres qui portent sur les différents éléments contextuels, théoriques et méthodologiques de notre étude. Le premier présente l'historique du cadre institutionnel de la formation de la main-d'œuvre au Québec et, plus spécifiquement, du développement de la formation sur mesure comme modèle de formation en entreprise. Nous y examinons les différentes actions publiques et celles des établissements d'enseignement supérieur qui ont mené à la création de la FSM telle que nous la connaissons aujourd'hui. Le second chapitre porte sur la problématique de l'adéquation comme objet de recherche. Nous y présentons les différentes approches théoriques et explicitons notre position de même que le choix de notre objet de recherche, la FSM dans les établissements d'enseignement supérieur de Montréal. Le troisième chapitre présente le cadre conceptuel de notre étude et précise la démarche méthodologique que nous avons adoptée. Nous y détaillons la définition de l'adéquation que nous avons retenue et les différentes étapes de notre méthode de collecte de données et d'analyse.

La seconde partie de notre rapport, en quatre chapitres, présente nos résultats et notre analyse. Les cinquième et sixième chapitres offrent un portrait de la FSM dans les établissements d'enseignement collégial et universitaire de Montréal. Nous y décrivons les caractéristiques et les enjeux de la FSM pour ces établissements. Le septième chapitre contient une analyse plus poussée de nos données qui fait ressortir des pistes de réflexion sur l'adéquation formation-emploi.

En conclusion, nous approfondissons notre question de recherche, notamment par rapport aux rôles respectifs des intervenants des milieux de l'entreprise et de l'emploi.

## 2 LA FORMATION SUR MESURE ET SES DÉVELOPPEMENTS

---

Le terme « formation sur mesure » a émergé dans le champ éducatif québécois à la fin des années 1960 à la suite d'une réflexion amorcée dans le réseau collégial sur les modes de formation pour adultes. Avant de devenir une formule pédagogique centrée sur la formation professionnelle et la formation en milieu de travail, la FSM s'est développée avec l'objectif de personnaliser les pratiques de formation aux demandes des individus et des groupes sociaux. Nous dégageons deux moments de développement : (1) son émergence et (2) son institutionnalisation dans le cadre de la transformation des politiques de gestion de la main-d'œuvre.

### 2.1 L'émergence de la formation sur mesure

L'idée de formation sur mesure est intimement liée à la création des cégeps et de leur service d'éducation des adultes à la fin des années 1960 (Ouellette, 1986). La Fédération des cégeps (nouvellement créée) a mis sur pied en 1969 une Commission des coordonnateurs de l'éducation permanente pour faire le point sur l'éducation des adultes (Fédération des cégeps, 1972, 1973). La Commission allait tenir deux sessions d'études pour définir le concept de FSM en tant que processus éducatif « de perfectionnement individuel et collectif, une démarche autonome en progrès vers un épanouissement consciemment poursuivi » (Fédération des cégeps, 1973; 5).

Ce processus, consistant en un agencement d'« opérations fonctionnelles »<sup>1</sup>, avait quatre objectifs : faire le diagnostic d'une situation et des besoins de formation des individus, groupes et organisations; établir un programme d'apprentissage en fonction de ce diagnostic; réaliser et évaluer les programmes d'apprentissage; évaluer l'intervention dans son ensemble (Campeau et Leroux, 1978). Cette définition de la FSM ne découlait pas d'un courant théorique particulier, mais était plutôt fondée sur des expériences concrètes déjà réalisées en éducation des adultes au niveau collégial (Campeau et Leroux, 1975). En ce sens, la FSM peut être considérée comme un projet de modification de l'orientation et des modalités d'organisation de l'éducation des adultes par une recherche continue des besoins des adultes, groupes et organisations, et par l'adaptation de la programmation de la formation à ces besoins. La FSM se voulait ainsi un moyen d'impliquer ces trois acteurs dans l'ensemble des démarches du processus éducatif (Campeau et Leroux, 1975).

Au cours des années 1970 et 1980, la FSM s'est retrouvée au centre de plusieurs initiatives de recherche à la Fédération des cégeps, et a fait l'objet de nombreuses expérimentations dans plusieurs établissements d'enseignement collégial en collaboration avec des entreprises, des groupes populaires et des syndicats (Campeau et Leroux, 1978; Ouellette, 1986). Ces expériences, touchant à la fois la formation professionnelle, l'éducation populaire et

---

<sup>1</sup> La Commission définissait le processus de la FSM en sept étapes, soit la recherche et l'analyse des besoins; l'expression et l'analyse des besoins, les objectifs et le type de formation; le contenu et la programmation; l'organisation et l'administration; l'andragogie et l'évaluation (Fédération des cégeps, 1973; 5).

la formation générale, n'étaient pas soumises à des normes générales, mais répondaient plutôt à des besoins du milieu avec les ressources disponibles (Bernard et Geoffrion-Guay, 1974b). Malgré le succès local de plusieurs de ces expériences, la FSM n'a pas été systématiquement institutionnalisée durant cette période, notamment à cause de l'hétérogénéité des expériences éducatives s'en réclamant et de son développement inégal dans les établissements. Par ailleurs, comme le remarquent Ouellette (1986) et Dubé (1988), bien que la FSM soit considérée comme un processus pouvant être mobilisé dans tous les domaines de la formation des adultes, la majorité des activités de FSM se sont vite réalisées en collaboration avec des entreprises.

Durant les années 1970 et 1980, la plupart des expériences de FSM se sont réalisées au niveau collégial, mais les réflexions sur la FSM ont dépassé ce niveau. En effet, au niveau universitaire, la fin des années 1960 est marquée par une importante croissance des effectifs étudiants à laquelle participent massivement les adultes (ACDEAULF et ICEA, 2013). Devant la croissance de cette clientèle « non traditionnelle », la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ) et le Conseil des universités du Québec mettaient en place le Comité d'étude sur l'éducation des adultes et l'éducation permanente dans les universités (Bélanger et coll., 1973). Le rapport du Comité insiste sur la nécessité pour les universités de revoir leurs modalités administratives et pédagogiques afin d'accommoder les adultes. La FSM était alors présentée comme l'une des avenues possibles pour arriver à cet objectif. Malgré cette piste d'action du rapport, la FSM n'a pas été à l'origine d'expériences systématiques dans les établissements d'enseignement universitaires. La création des services à la collectivité qui, dans ses modes de planification, en collaboration avec des organismes du milieu et les intervenants universitaires, reprennent les principes de la FSM, constitue néanmoins une exception.

## **2.2 Formation sur mesure et professionnalisation**

Au cours des années 1980, particulièrement dans la seconde moitié de la décennie, la FSM est devenue un élément clé de la réorientation des politiques de formation des adultes et de la gestion de la main-d'œuvre (Paquet, 1993). Dans un contexte de récession économique, de crise profonde de l'emploi et de recrudescence du chômage et aussi de changements technologiques et organisationnels dans les entreprises, les différents gouvernements ont cherché à favoriser le retour à une reprise économique et à une croissance économique stable. De nombreuses modifications ont été apportées aux politiques économiques (adoption du libre-échange), aux politiques de main-d'œuvre (changements dans les programmes de développement de la main-d'œuvre) ainsi que dans les politiques éducatives (changements apportés aux programmes d'études et aux programmes d'accès à la formation). La formation de la main-d'œuvre a ainsi pris une place importante dans les stratégies de développement économique au Canada et au Québec. Les deux paliers de gouvernement ont entrepris de modifier substantiellement la structure de formation professionnelle de manière à rapprocher

le champ éducatif de celui de l'économie (Charest, 1999; Doray, 2010).

À ce titre, l'Accord Canada-Québec sur la formation en établissement, adopté en 1987, est particulièrement significatif pour le développement de nouveaux modes de relations formation-travail (Landry et Mazalon, 1995). Il instaure un ensemble de dispositions mettant en place un cadre de fonctionnement de la FSM. Alors que, depuis leur création, les activités de FSM avaient été réalisées à l'initiative des cégeps selon des ententes particulières avec des organisations et des individus, l'Accord introduisait dans les dispositifs de nombreux intervenants gouvernementaux (gouvernements du Canada et du Québec, ministères de l'Enseignement supérieur et de la Science, de l'Éducation et de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu, autres établissements scolaires) (Campeau, 1987 a, 1987 b; Québec, 1990).

L'Accord marque la réorientation des politiques d'éducation des adultes, tant au niveau fédéral que provincial, vers un nouveau modèle éducatif distinct de la formation standardisée (Doray et Rochon, 1993). Pour le gouvernement du Canada, l'Accord s'inscrit dans le regroupement des programmes de formation professionnelle et de création d'emplois sous un chapeau commun, la Planification de l'emploi, visant à répondre aux besoins du marché du travail par un ajustement de l'offre à la demande (Paquet, 1993). Pour le gouvernement provincial, ce même accord rejoignait sa volonté, inscrite dans son énoncé de politique d'éducation des adultes, de répondre aux besoins du marché du travail (Québec, 1984). Mais surtout, il constituait un compromis institutionnel permettant d'assurer le financement des services d'éducation des adultes des établissements scolaires. L'Accord considère la FSM comme

[...] un type de formation en établissement qui permet de concevoir et d'organiser des activités de formation fondées sur un diagnostic précis des besoins de formation liés à une situation spécifique, sur l'adaptation ou l'élaboration d'un programme de formation en fonction du diagnostic établi et sur le réinvestissement des apprentissages dans la situation. Par définition, FME [la formation sur mesure en établissement] se veut une réponse de formation spécifiquement adaptée aux besoins particuliers d'un groupe, d'une entreprise ou d'un secteur d'activité économique (Dubé, 1991; 12).

Bien qu'avant cet accord, des formations répondant aux besoins des entreprises existent déjà au sein du réseau d'enseignement supérieur, elles faisaient l'objet d'une entente spécifique entre l'établissement et l'entreprise (Campeau, 1987b). L'Accord a instauré un cadre institutionnel formel à l'intérieur duquel se sont progressivement construites de nouvelles relations entre les champs éducatifs et productifs.

L'Accord visait à stimuler la formation sur mesure en y allouant près de 40 % des ressources des établissements d'enseignement consacrées à la formation standardisée (Paquet, 1993). Il restructurait également le financement de l'éducation des adultes par le biais d'une nouvelle contribution des entreprises et d'une participation ciblée de programmes gouvernementaux (provincial ou fédéral) de développement de la main-d'œuvre (Doray et Bélanger, 2005). L'Accord mettait en place le Programme fédéral de financement de la

formation sur mesure en établissement, par lequel les projets de formation répondant aux objectifs de la Planification de l'emploi pouvaient bénéficier de financement du gouvernement fédéral (Dubé, 1991).

Comme le soulignent Doray et Bélanger (2005), l'entente entre les gouvernements provincial et fédéral a eu d'importants effets sur l'organisation de l'éducation des adultes dans le réseau d'enseignement collégial et universitaire. L'articulation des politiques éducatives à celles de la gestion de la main-d'œuvre a changé significativement l'organisation gouvernementale dans le champ de l'éducation et la formation des adultes. Alors que dans les années 1970 l'éducation des adultes est essentiellement le champ de compétence des ministères à vocation éducative, elle fait l'objet, depuis la fin des années 1980, d'une régulation conjointe entre le ministère de l'Éducation et le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle.

À la suite de l'adoption de l'Accord, les établissements d'enseignement publics se sont progressivement dotés de nouvelles unités administratives, les services aux entreprises (SAE), voués spécifiquement aux relations avec les entreprises. Ces unités étaient souvent créées au sein des services d'éducation aux adultes (Landry et Mazalon, 1995). Cela représente un changement de taille, car les services d'éducation des adultes étaient plus habitués à œuvrer auprès d'individus ou d'organisations communautaires<sup>2</sup>. Ces nouvelles entités mises en place avec la contrainte de l'autofinancement se sont rapidement positionnées comme des instances quasi privées vouées à la formation pour les entreprises (Bernier, 2011a). Doray et Bélanger (2005) relèvent qu'avec cette réorganisation institutionnelle de la formation, le nombre d'établissements ayant un service d'éducation des adultes a diminué au profit du développement de services aux entreprises. Les ressources financières et humaines ont ainsi été déplacées de l'éducation des adultes vers les SAE, alors que les conseillers en éducation des adultes sont progressivement devenus des « spécialistes du développement organisationnel et de la planification d'activités de formation à la pièce » (Doray et Bélanger, 2005, 104-105).

Ainsi, les SAE ont connu une importante croissance dans les établissements d'enseignement (Bernier, 2011a). Cette croissance a été d'autant plus grande qu'en 1995 le gouvernement du Québec adoptait la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*<sup>3</sup> (loi 90) obligeant les employeurs avec une masse salariale de plus de 250 000 \$ à investir au moins 1 % de cette masse dans des activités de formation (Bernier et coll., 2003). Selon Bernier (2011a), les SAE ont profité de l'implantation de cette loi pour consolider leur position dans un marché de la formation en émergence et pour se positionner comme une

---

<sup>2</sup> Signalons qu'à la même époque, le gouvernement provincial coupe les budgets consacrés à l'éducation populaire, dont ceux permettant la collaboration entre les établissements scolaires et les groupes communautaires.

<sup>3</sup> La loi 90 a été modifiée à deux reprises en 2004 et 2007, réduisant le nombre d'entreprises assujetties à celles qui ont une masse salariale supérieure à un million de dollars.

institution clé du système de formation de la main-d'œuvre.

En parallèle à ce développement, l'action des intervenants en éducation des adultes a été structurée par d'autres mesures dont on peut dire qu'elles marquent la progression d'une régulation intermédiaire. Dès 1984, à la suite du plan d'action du gouvernement provincial en éducation des adultes, une réorganisation des services publics est amorcée par la réactivation des commissions de formation professionnelle (CFP). Leur mandat est précisé : soutenir les entreprises dans leurs efforts de développement de la main-d'œuvre. La Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) servira d'intermédiaire entre les entreprises et l'action gouvernementale en assurant le suivi des demandes de subvention à la formation en entreprise. En 1992, les CFP seront intégrées à la SQDM, qui est composée des partenaires socioéconomiques auxquels se joindront des représentants du ministère de l'Éducation.

Une seconde entente sur la gestion du marché du travail entre le Canada et le Québec, signée en 1997, a également marqué une étape importante du développement de la formation continue et plus largement de la formation professionnelle<sup>4</sup>. Dans le cadre de cette entente, le gouvernement du Québec rapatrie l'ensemble des pouvoirs associés à la formation de la main-d'œuvre. Il modifie en même temps le cadre institutionnel régissant le marché du travail par la création de deux instances gouvernementales, soit le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS)<sup>5</sup> et Emploi-Québec, de même que par la transformation de la SQDM en Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) dotée, comme la SQDM, de conseils régionaux (CRPMT). Créées avec l'intention d'améliorer le fonctionnement du marché du travail, ces instances allaient voir à l'essor d'une formation continue en adéquation avec les besoins du marché du travail, en produisant notamment des normes de qualification et de formation ou en finançant des recherches ou des activités de formation (Bernier et coll., 2003). Comme le remarquent Tremblay et coll. (2003), le développement des différentes instances intermédiaires a changé significativement les relations entre le monde de l'éducation et celui de l'économie en les élargissant à de nouveaux acteurs.

En même temps, la SQDM et, par la suite, la CPMT instaurent une politique sectorielle de l'emploi qui se traduit par la création progressive de 29 comités sectoriels<sup>6</sup> dont le mandat est (1) la mise en œuvre et la planification de différentes activités (préparation d'outils de recueil de besoins, inventaire de formateurs, création d'activités de formation, aide à l'application de la loi du 1 %, soutien à la création d'institutions publiques de formation spécialisée dans leur secteur, etc.); (2) la représentation des milieux de travail auprès du milieu de l'éducation lors des révisions de programmes de formation professionnelle et technique; et

---

<sup>4</sup> Cette entente a été renouvelée en 2009 et de nouveau en 2014. Elle est présentement en vigueur jusqu'en 2020.

<sup>5</sup> Il est à noter que le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale portait initialement le nom de ministère de l'Emploi et de la Solidarité. Il est aujourd'hui le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS).

<sup>6</sup> En 2016, une décision gouvernementale a aboli le Comité d'adaptation des personnes handicapées.

(3) assumer un rôle d'instance de consultation en matière de formation initiale. Ces comités serviront d'intermédiaires pour soutenir les entreprises en matière de formation et de gestion de leur main-d'œuvre.

### **2.3 La formation sur mesure et l'éducation et la formation tout au long de la vie**

En 2002, le gouvernement du Québec adopte la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Québec, 2002a) avec l'intention de susciter l'expression de la demande de formation, s'inscrivant de ce fait dans le cadre plus global de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (EFTLV). La politique fait de la formation parrainée par les employeurs un véritable pilier de l'organisation de la formation au Québec, et son plan d'action prévoit la consolidation des SAE des établissements d'enseignement (Québec, 2002b). La politique repose sur une recomposition des rôles et responsabilités des acteurs du champ de l'éducation et de la formation des adultes de manière à responsabiliser les individus, les entreprises et les organismes communautaires. Elle prévoit la reconnaissance des entreprises comme lieu de formation. Ce nouveau partage des responsabilités entre acteurs met en place les conditions nécessaires à la flexibilisation de l'offre de formation et à la réorientation de l'action publique vers la demande de formation, la politique visant à stimuler la demande de formation individuelle, mais aussi organisationnelle par une gestion décentralisée axée sur la concertation et le partenariat. À ce titre, la politique souligne le rôle primordial des SAE et de la formation sur mesure dans l'adéquation entre la formation et l'emploi.

En 2008, le gouvernement réaffirme l'importance des SAE et de la FSM dans l'adéquation formation-emploi avec l'adoption du *Pacte pour l'emploi* (Québec, 2008). Décrit comme un véritable « projet de société mobilisateur », le Pacte, a comme objectif fondamental de favoriser l'adéquation quantitative entre les ressources de main-d'œuvre et les besoins des entreprises. Il prévoit de rapprocher les milieux de l'éducation et du travail afin d'améliorer la productivité des entreprises en misant sur la formation de la main-d'œuvre. À ce titre, le gouvernement souhaitait entre autres favoriser, notamment par la FSM dans les SAE, le développement de services d'éducation et d'emploi plus près des entreprises.

### **2.4 Formation sur mesure et adéquation**

La FSM s'est donc développée dans un véritable « foisonnement institutionnel » qui a structuré le système de formation de la main-d'œuvre avec l'intention explicite de rapprocher l'école du champ productif (Bernier, 2011a; Doray et Bélanger, 2005). Cette configuration du système de formation attribue aux acteurs de l'éducation, de l'économie et des instances partenariales et intermédiaires des rôles et des modalités d'action qui construisent des relations institutionnelles entre le monde de l'éducation et celui de l'emploi.

D'abord, les entreprises assujetties à la Loi 90 sont contraintes d'investir dans la formation de leur main-d'œuvre, sans quoi elles doivent contribuer à un fonds national voué au développement de projets de formation de la main-d'œuvre et géré par la CPMT. Les entreprises occupent donc le rôle de demandeur et de créancier de la formation de la main-d'œuvre. Ensuite, les établissements d'enseignement supérieur ont le mandat, en tant

qu'établissement public, de mettre sur pied des unités administratives s'adressant spécifiquement aux entreprises (les SAE). Ils occupent le rôle de fournisseur de service. En ce qui concerne les instances partenariales et intermédiaires, elles doivent veiller à l'arrimage entre les deux mondes par la concertation, l'évaluation des besoins du marché du travail et l'adoption de différentes normes de formation. Par la nature de leur mission, le rôle que jouent ces instances dans la formation sur mesure est variable. Elles peuvent être engagées directement dans le processus de négociation d'une FSM, par exemple dans le cadre d'un projet émanant du Fonds de développement des compétences de la main-d'œuvre, ou indirectement par l'adoption de normes de formation s'appliquant à un secteur économique ou à une profession<sup>7</sup>. Ces obligations réciproques des intervenants dans la FSM forment un dispositif de rapprochement entre les milieux de l'éducation et du travail, et orientent les pratiques des intervenants favorisant l'adéquation formation-emploi.

Le mouvement de professionnalisation de la formation professionnelle et technique ainsi que de l'éducation des adultes a aussi conduit à la création d'un marché de la formation continue parallèle aux interventions des établissements scolaires dans l'enseignement crédité. En effet, la grande majorité des activités de FSM ne sont pas créditées. Ce marché revêt la forme d'un quasi-marché, dans la mesure où un ensemble de règles (loi du 1 %, agrément des formateurs, etc.) met en relation les établissements d'enseignement et les entreprises. Encore faut-il s'interroger sur la nature de la relation économique en jeu. Retenons pour le moment que la FSM se déploie dans des relations marchandes.

---

<sup>7</sup> Les ordres professionnels peuvent également jouer le rôle d'intermédiaire dans la formation de la main-d'œuvre, puisque l'adoption d'une norme de formation ou d'une politique de formation continue oblige les professionnels et les entreprises les employant à se conformer à la réglementation pour assurer la protection du public.

### 3 L'ADÉQUATION, QUELQUES REPÈRES THÉORIQUES

---

L'adéquation formation-emploi est un thème complexe qui peut être abordé sous plusieurs angles. Dans la littérature scientifique, le thème est généralement analysé selon deux perspectives qui peuvent s'inscrire dans différents courants théoriques. Selon le courant, les auteurs vont spécifier une perspective d'analyse afin d'orienter leurs démarches. Nous présentons ces perspectives et courants théoriques afin de bien situer l'approche que nous avons adoptée pour traiter de l'adéquation.

#### 3.1 Les perspectives d'analyse

De manière générale, l'adéquation peut être abordée sous deux angles d'analyse : quantitatif ou qualitatif (Giret, Lopez et Rose, 2005). Le premier renvoie à un équilibre entre une quantité d'étudiants ou de diplômés par formation et une quantité d'emplois (Vincens, 2005). L'adéquation est ici considérée à l'aune de la fluctuation des besoins de main-d'œuvre par rapport aux ressources disponibles dans la population active. L'adéquation vise des objectifs de création d'emplois ou de redistribution des ressources dans le cadre de politiques industrielles, de politiques de main-d'œuvre (Méhaut, 2001) ou de politiques éducatives. Ce type d'adéquation repose souvent sur des catégories d'analyse macroéconomique telles que la surqualification, le sous-emploi, le taux de chômage, le déclassement, les marchés internes, etc. (Germe, 2001; Nauze-Fichet et Tomasini, 2002; Québec, MELS, MESS, 2011) et se traite essentiellement de manière quantitative par des outils d'analyse du marché du travail et des analyses prévisionnelles (Méhaut, 2001). Au Québec, une grande partie des travaux réalisés par le MESS et Emploi-Québec s'inscrit dans ce courant.

Le second angle d'analyse s'appuie sur la comparaison du contenu des formations à celui des activités productives (Giret et Lopez, 2005). Cette mise en relation de la formation et de l'emploi exprime une intention ou une finalité recherchée par les acteurs qui construisent le sens de l'adéquation (Vincens, 2005). Considérée de la sorte, l'adéquation est issue du travail de mise en correspondance fait par les intervenants des deux champs. L'adéquation dépend alors de catégories d'analyse reposant sur les rapports entre les intervenants et les effets de ces rapports sur les conceptions, les conventions, les règles, les pratiques, etc. (Demazière, 2008; Rose, 2008). Comme le remarque Vincens (2005), définir une relation d'adéquation entre la formation et l'emploi et lui donner un sens exige que soient précisés aussi bien les éléments entre lesquels l'adéquation est voulue que les finalités recherchées.

Ainsi, selon l'angle d'analyse adopté, il est possible de tirer des constats sur l'adéquation qui peuvent paraître contradictoires pour le public et les chercheurs, ce qui a bien été mis en évidence par les travaux de Carnevale et coll. (2010) aux États-Unis. Ces auteurs soulignent que l'analyse du Bureau of Labor Statistics ne fait pas ressortir les enjeux de pénurie et de qualification de main-d'œuvre, pourtant vécus dans de nombreux secteurs. En portant une attention plus particulière aux qualifications recherchées à un niveau plus sectoriel, ils démontrent un manque d'adéquation entre les qualifications et les postes. Ce type de constats à

*priori* contradictoires existe également au Québec, où les analyses d'Emploi-Québec (Québec, Emploi-Québec, 2013) ne signalent pas de déséquilibres quantitatifs globaux, alors que des chercheurs et des entreprises mettent en évidence certaines inadéquations en recourant à des données et des concepts de nature différente de celle d'Emploi-Québec (Boudarbat et Montmarquette, 2013; Letarte, 2015e).

### 3.2 Les approches théoriques

La question de l'adéquation s'inscrit dans la problématique des relations entre éducation, formation, emploi et travail (REFET) qui, loin d'être un objet nouveau des sciences sociales, ont suscité de nombreuses recherches depuis la fin des années 1980 (Giret, Lopez et Rose, 2005; Tanguy, 2008; Doray et Maroy, 2001). Pour plusieurs chercheurs, il s'agit d'un domaine de recherche aux « contours flous et mouvants » (Jobert, Marry et Tanguy, 1995) dont le traitement analytique peut varier grandement selon la discipline académique (économie, sciences de l'éducation ou sociologie) et l'approche théorique. À ce titre, nous identifions, à l'instar de Doray et Maroy (2001), cinq approches théoriques qui mobilisent deux conceptualisations différentes des REFET et de l'adéquation formation-emploi (Tableau I — Approches théoriques des REFET et de l'adéquation). La première pense l'articulation de manière structurelle, alors que les autres s'intéressent davantage au rôle des relations sociales dans la construction de l'adéquation.

*Tableau I — Approches théoriques des REFET et de l'adéquation*

Approches	Relations entre les champs	Rôle des acteurs	Nature de l'adéquation
Relation structurelle	Fonctionnelles	Adaptation passive aux changements socioéconomiques	Données objectives qui mesurent les articulations entre les mondes
Relation structurelle médiée	Fonctionnelles et médiatisées politiquement	Adaptation active aux changements socioéconomiques	Données objectives qui mesurent les articulations entre les mondes
Causalité réciproque et effet sociétal	Construites par des conventions sociétales	Construction des conventions	Conventions culturelles qui créent les articulations
Négociations constituantes	Issues de négociations entre les acteurs	Définition du sens de l'adéquation	Accord entre les acteurs
Dispositifs de rapprochement	Structurées par l'application d'une méthode par les acteurs	Mise en place d'instruments d'articulation entre les deux champs	Action des acteurs

### **3.2.1 L'adéquation comme résultat de la structuration de l'économie**

Une première conceptualisation fait des REFET le résultat du contexte économique et des modes de structuration de l'économie. Cette perspective théorique peut s'inscrire dans le courant fonctionnaliste, en s'axant essentiellement sur la fonction de préparation à la vie professionnelle, ou dans le courant structuraliste/marxiste, en s'articulant plutôt autour des mécanismes de reproduction sociale par l'éducation. Dans un cas comme dans l'autre, l'adéquation est considérée comme une donnée « objective », à savoir un moment où est remplie la fonction de préparation à la vie professionnelle par l'entremise de la formation. Dans une telle modélisation, les acteurs ne font que s'ajuster marginalement aux caractéristiques structurelles de l'économie. L'adéquation est acquise quand cet ajustement est réalisé.

L'approche en termes de relation structurelle considère que la formation entretient une relation structurelle et fonctionnelle avec l'économie et le travail. L'éducation et la formation y sont décrites comme des outils de reproduction élargie de la structure sociale ou du capital humain de l'entreprise. La formation y est conçue comme une fonctionnalité par rapport à la reproduction de la structure socioéconomique dans son ensemble, par rapport à la reproduction de la force de travail ou par rapport à la croissance de l'entreprise (Bouteiller, 2000; Gautié, 2004; Léné, 2005; Lesemann, 2011; Nauze-Fichet et Tomasini, 2002).

Pour les tenants de cette approche, les REFET sont largement tributaires de la structure économique et sociale; la relation entre les champs de l'éducation et du travail est largement déterminée par les contraintes structurelles fortes du monde économique. Ces travaux mettent principalement l'accent sur le cadre dans lequel ces relations prennent forme. Ainsi de nombreuses études analysent les REFET en fonction des transformations économiques et sociales considérées comme déterminantes de l'articulation entre les deux mondes. Les rapports économiques influent sur l'organisation de la formation, les modalités d'accès aux activités ou les pratiques. Les relations, voire les correspondances entre les deux champs, sont le résultat de l'organisation et du développement économiques.

### **3.2.2 Les REFET comme relation structurelle médiatisée par le jeu social**

Cette approche, ainsi que les suivantes, conceptualise l'adéquation comme le produit des relations sociales entre les différents acteurs des deux champs et les rapports sociaux entre les institutions (État, entreprise, école, syndicat, etc.). Selon ces approches, l'adéquation entre la formation et l'emploi n'est pas une donnée strictement objective, mais plutôt le résultat du travail social des acteurs. La recherche de rapprochements entre les champs de l'éducation et de l'économie est considérée comme l'objectif fondamental des interactions entre les acteurs, objectif qui se cristallise dans des ententes, des accords, des normes ou des politiques.



L'approche en termes de relation structurelle médiatisée considère, à l'instar de la première approche, que l'adéquation est issue d'une relation structurelle, mais que cette relation est médiatisée par le jeu politique des acteurs. Le champ économique oriente le domaine de l'éducation (Feutrie et Verdier, 1993; Hickox et Moore, 1992; Méhaut, 2001; Tanguy, 2007). Toutefois, cette liaison est largement médiatisée par des rapports politiques qui modulent les orientations, les politiques et les formes éducatives. Le politique prend la forme des relations avec l'État comme instance de planification de l'éducation, mais aussi celle des relations professionnelles entre employeurs et syndicats dans les entreprises. Les contraintes structurelles y restent fortes, mais feraient l'objet d'arrangements sociaux entre les trois grands acteurs, soit les salariés et leurs organisations, l'État et les employeurs et leurs organisations, structurant ainsi les REFET. Cette approche porte donc moins sur les transformations socioéconomiques elles-mêmes que sur les compromis sociaux qu'elles produisent. La médiation politique oriente, module ou façonne l'intervention éducative; elle permet de rendre compte de la diversité des pratiques et des politiques éducatives. Elle joue sur le contenu des activités de formation et détermine des règles d'allocation de la main-d'œuvre dans les postes de travail en fonction de critères de formation; elle fixe aussi les modes de reconnaissance de la formation en établissant des passerelles formelles entre les formations suivies, les classifications et les salaires.

### **3.2.3 Les REFET comme causalité réciproque et d'effet sociétal**

Cette approche considère que les REFET sont issues d'une relation de causalité dynamique et réciproque, partie prenante dans la production d'effets systémiques, voire d'un effet sociétal. Cette troisième approche se distingue par la réciprocité des influences entre éducation et travail (Finegold, 1991; Maurice, Sellier et Sylvestre, 1982; Verdier, 2001, 2008). Ainsi, le rôle structurant des politiques et des pratiques éducatives sur le travail ou la structure des emplois est partie intégrante de la problématique.

L'analyse ne consiste donc pas à seulement saisir en quoi l'économie influence les processus de structuration de l'éducation, ni comment l'éducation structure différentes dimensions de l'emploi et du travail, mais aussi à examiner les effets réciproques de l'éducation et de l'économie l'une sur l'autre. En fait, ces effets réciproques forment ce qu'on peut appeler une convention sociétale, soit un ensemble de repères culturels spécifiques à un contexte national structurant pour toutes les institutions. L'analyse ne réduit pas l'éducation à une simple variable d'ajustement, ce qui la distingue des approches précédentes. Un rôle actif est joué par le système d'éducation et de formation sur le plan de la construction des formes institutionnelles de l'économie ou des identités professionnelles. Symétriquement, les effets des politiques éducatives, comme la mise en œuvre d'une articulation accrue entre éducation et travail, ne peuvent être étudiés sans examiner l'ensemble des institutions qui conditionnent les stratégies des employeurs, de l'État et des individus. Ils ne sont pas déductibles de la seule nature des politiques éducatives. Cette approche favorise généralement des modèles

comparatifs entre différents territoires nationaux afin de rendre compte de la spécificité sociétale de chacune d'entre elles.

### **3.2.4 Les REFET, résultat de négociations constitutantes**

Cette approche insiste sur les négociations constitutantes des REFET. La spécificité de cette modélisation réside dans le caractère relationnel de la construction des REFET (Bernier, et coll., 2004; Freyssinet, 2008; Merle et Litchenberger, 2001; Tanguy 2002). Cette approche insiste sur le fait que les relations sont des constructions sociales dont les traits ou les caractéristiques sont le résultat de négociations et de compromis réalisés par les acteurs et non pas le résultat d'un contexte social ou d'une conjoncture les dépassant. En ce sens, la recherche de rapprochement entre éducation et travail est alors considérée comme un objectif des acteurs en situation, objectif qu'il convient de mettre en forme tant sur le plan de la construction des programmes de formation et de leur contenu que sur celui des liens avec les politiques d'emploi et les modes d'exercice du travail. Contrairement aux autres approches, ce sont ici les acteurs qui, par leurs interactions, construisent les enjeux liant le champ de l'éducation à celui de la production, et non les enjeux qui s'imposent aux acteurs.

Ainsi se construisent progressivement, au cours de discussions et de négociations, les différents liens ou articulations entre les champs qui se cristallisent dans des ententes, des accords ou des politiques liant l'économie et l'éducation. Dans cette approche, les REFET se présentent sous la forme d'objets empiriques (politiques éducatives, activités de formation, conventions collectives, etc.) qui sont le résultat d'une action explicite (définition de programmes d'enseignement, mise en œuvre d'une activité, etc.).

### **3.2.5 Les REFET comme dispositifs de rapprochement et de leurs effets**

La dernière approche envisage la construction des REFET dans des formes et catégories symboliques structurantes. Les relations prennent un double statut. D'une part, elles deviennent un objet empirique sous la forme, par exemple, de méthodologies de planification de programmes (ex. approche par compétences), de règles institutionnelles ou de formes organisationnelles. D'autre part, sur le plan théorique, l'analyse consiste à saisir les articulations produites par l'usage de catégories ou de conventions qui tendent à structurer le travail et l'éducation (Beduwé, et coll., 2007; Demazière, 2008; Dubar, 2008; Mayen et Métral, 2008; Stroobants, 2007; Wittorski, 2008).

Les REFET sont reconnues comme l'objet d'un travail social d'articulation explicite qui utilise une instrumentation formelle. L'analyse de la relation consiste à saisir le développement et l'usage de catégories qui, dans le champ du travail comme dans celui de l'école, produisent des effets de structuration pratique sur les acteurs ou les règles instituées. Cette construction de dispositifs de rapprochement est considérée, dans sa genèse, comme le produit complexe d'évolutions économiques et sociales, de stratégies d'acteurs ou encore d'incidences disciplinaires.

L'analyse porte ainsi sur la genèse et les effets des approches et des instruments utilisés par les acteurs éducatifs ou productifs pour façonner des liaisons pratiques entre les champs éducatif et productif. Une transformation des relations entre éducation et travail s'opère lorsque le champ de la production fait l'objet d'une lecture orientée qui est par la suite traduite en catégories structurantes des programmes éducatifs; une formule pédagogique. Cette approche s'attarde plus spécifiquement aux actions des acteurs qui caractérisent la relation entre les champs plutôt qu'au contexte de leur déroulement.

### **3.3 Échelles d'action et adéquation**

Pour Doray et Maroy (2001), le jeu des relations sociales à la base de l'adéquation formation-emploi s'opère à trois niveaux d'action : institutionnel, organisationnel et opérationnel.

Le premier relève de la sphère macrosociologique. Il rassemble tout le travail social derrière la mise en place de politiques, de lois, de règles et de cadres régissant le fonctionnement et l'interaction entre les différents champs. À ce niveau, ce sont principalement des acteurs collectifs ou des coalitions d'acteurs qui œuvrent à l'organisation formelle des rapports entre les deux champs. Ainsi nous retrouvons à ce niveau d'action tout le travail par lequel l'adéquation entre la formation et l'emploi devient un enjeu important. C'est également à ce niveau que la forme générale des relations souhaitées entre les deux champs est exprimée. Le travail social des acteurs relève ici de la production des politiques publiques. Les acteurs sont nombreux et ont des statuts et des positions hiérarchiques variables. Ils construisent cognitivement la représentation sociale du « problème » de l'adéquation et les moyens d'agir sur ce dernier (Palier et Surel, 2012).

Le second niveau s'inscrit sur l'échelle mésosociologique. Il est en quelque sorte le lieu d'appropriation du cadre institutionnel élaboré au premier niveau d'action. Le travail des acteurs porte ici sur la traduction et l'application locale des relations instituées. À ce niveau d'action, nous retrouvons les établissements (écoles et entreprises) qui, selon leur fonctionnement interne, négocient leurs rapprochements directs par la mise en place d'un « cadre d'application » commun. Contrairement au premier niveau, le travail ne porte pas sur le pourquoi de l'adéquation entre la formation et l'emploi, mais plutôt sur le comment, c.-à-d. la façon de la réaliser. Le travail social d'articulation prend la forme d'un mode de coordination de l'action.

Le troisième niveau relève de l'échelle microsociologique. Le travail des acteurs porte plus spécifiquement sur la mise en œuvre de l'arrimage entre les deux champs. À ce niveau d'action, on retrouve les mandataires des établissements qui travaillent à élaborer les modalités de gestion et de fonctionnement de l'action. Les acteurs traduisent en quelque sorte l'adéquation des deux autres niveaux par la réalisation d'actions concrètes. Les intervenants mettent en forme des actions concrètes en fonction de leur interprétation de la conception de

l'apprentissage et des modes d'action qu'ils doivent mettre en oeuvre pour que l'adéquation soit possible.

Ces trois niveaux d'action ne sont pas mutuellement exclusifs. Au contraire, ils sont constamment en interaction et ont des effets réciproques les uns sur les autres. Les trois niveaux intègrent tout ce que Doray et Maroy (2001) nomment les deux dimensions de l'adéquation, soit la dimension cognitive et la dimension organisationnelle, c.-à-d. les dimensions du jeu des relations sociales à la base de l'adéquation formation-emploi<sup>8</sup>.

La dimension cognitive porte essentiellement sur la signification de l'adéquation et des pratiques mises en œuvre dans les champs de l'économie et de l'éducation. Le travail des acteurs est ici cognitif, dans la mesure où il vise à donner un sens et une légitimité au rapprochement par la production de justifications sur différents registres (Boltanski et Thévenot, 1991). Paradoxalement, les acteurs négocient ainsi les raisons pour lesquels ils négocient le rapprochement entre les deux champs.

La dimension organisationnelle porte, quant à elle, sur les différentes modalités du rapprochement entre les deux champs. Il s'agit de négocier les différents ajustements organisationnels ou institutionnels afin de permettre la construction de la relation entre les établissements d'enseignement et les entreprises (Doray et Maroy, 2001). Cette dimension regroupe une série de règles instituées, des modes de fonctionnement et des logiques d'action propres au champ qu'il convient de travailler afin de permettre le rapprochement.

### **3.4 Aborder la formation sur mesure**

Comme nous le soulignons précédemment, la formation sur mesure peut être définie comme une activité de formation planifiée conjointement par une institution d'enseignement public et un milieu de travail afin d'assurer la formation d'une partie des salariés de l'entreprise ou de l'organisation. La FSM est à la fois une action publique et une formule pédagogique favorisant l'adéquation formation-emploi. Elle est d'abord devenue un morceau important de l'activité des institutions scolaires (commissions scolaires, cégeps et universités) en matière d'éducation et de formation des adultes.

Sur le plan macrosociologique, son développement, dans les termes actuels, fait suite à l'Entente sur le financement de la formation de la main-d'œuvre conclue en 1987 entre les gouvernements du Québec et du Canada. Cette entente visait explicitement à soutenir les entreprises dans le développement de la formation destinée à leurs salariés et à favoriser l'adéquation formation-emploi en finançant les établissements d'enseignement publics pour qu'ils développent des activités de formation spécifique à un milieu de travail. En ce sens, la FSM est un cadre institutionnel qui structure l'action des intervenants des établissements d'enseignement publics, des acteurs gouvernementaux (ministères et agences) et des entreprises. Deux aspects sont centraux. D'une part, cette entente institue un marché ou un quasi-marché de la formation continue. D'autre part, la planification des activités suppose des

---

<sup>8</sup> Dans leur ouvrage, les auteurs se réfèrent plutôt à la dimension « symbolique ». Nous utilisons le terme « cognitif » afin d'éviter une confusion avec le processus de symbolisation tel qu'il est utilisé en psychologie.

discussions et des négociations, tant sur le contenu de la formation que sur son format. En effet, les différents acteurs doivent définir des besoins de formation, tâche amorcée au sein des milieux de travail, et développer des formations qui « répondent à ces besoins ». Examinons plus avant les deux aspects.

### 3.4.1 Le marché de la FSM

La première grande dimension structurante des relations entre les acteurs tient dans leur caractère économique. La FSM se déploie dans un contexte de marché, ce que les premiers intéressés reconnaissent explicitement. Il existerait une situation de concurrence entre les différents fournisseurs de formation. Toutefois, il ne s'agit pas d'une relation économique classique dans la mesure où le service en jeu n'est pas un service standardisé, mais un service singulier et incertain (Karpik, 2007). En effet, l'essence de ce service est d'être adapté à une demande singulière. En ce sens, il s'agit d'un service spécifique dont la qualité se construit tout au cours de la relation, ce qui est un trait important de la situation générique de la FSM.

Ce service comporte une forte dose d'incertitude quant à sa qualité tout au cours de sa conception. Les échanges en cours de planification servent à atténuer cette incertitude, qui persistera jusqu'à la réalisation de l'activité et son évaluation. Les enjeux présents au cours des transactions portent davantage sur la qualité recherchée que sur les prix, les jugements de qualité étant au cœur des transactions. Les acteurs des milieux de travail doivent se faire une idée de la qualité de la future formation et des personnes qui la produiront. Pour ce faire, ils auront recours à une quête d'informations, à leurs réseaux et à des dispositifs impersonnels (des articles de revue, des classements, etc.) qui créent la confiance et conduisent à un jugement positif. En contrepartie, les acteurs éducatifs mettent en œuvre différentes stratégies pour gagner la confiance des organisations et des entreprises. Certaines stratégies concernent la présentation de l'instance de formation; d'autres concernent les modalités de travail de ses intervenants, car la confiance se construit tout au cours du processus d'élaboration des formations.

Le marché de la FSM présente également certaines particularités institutionnelles. D'abord, le modèle pédagogique de la FSM est issu d'un compromis politique entre deux paliers de gouvernement sur le financement de la formation de la main-d'œuvre. L'entente qui en a résulté a grandement stimulé le développement de ce modèle, qui n'existait pas en soi, grâce à l'octroi d'importantes subventions. Le marché de la FSM<sup>9</sup> s'est ainsi développé sous l'impulsion de politiques publiques incitatives.

Ensuite, la Loi 90 contraint certaines entreprises à investir l'équivalent de 1 % de leur

---

<sup>9</sup> Rappelons que la FSM est une approche pédagogique qui peut s'appliquer à différentes situations. Toutefois, dans les faits, elle est très largement utilisée dans le cadre de la formation en milieu de travail quand les entreprises demandent la collaboration des établissements d'enseignement.

masse salariale dans la formation de leur main-d'œuvre, sans quoi elles doivent contribuer au *Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Le Fonds subventionne des projets de développement des compétences sur une base annuelle. Ces dispositions introduisent une régulation du marché par l'État qui contraint et incite les entreprises à investir dans la formation de leur main-d'œuvre. S'il y a contrainte d'investissement, il n'y en a aucune quant au prestataire de service faisant en sorte que les entreprises de formation et les consultants privés occupent un secteur du marché. Le marché de la FSM est ainsi un sous-ensemble du marché de la formation.

Ces particularités du marché de la FSM font en sorte qu'il s'apparente à un quasi-marché (Bartlett et Le Grand, 1995), puisque la régulation de l'État y est relativement importante et que de nombreux acteurs privés œuvrant sur le marché de la formation en sont absents.

### **3.4.2 La recherche d'adéquation**

Dans ce cadre, on comprend aisément que la qualité en jeu est l'adéquation entre la demande et la proposition d'activités, recherchée par les acteurs, en tenant compte des ressources et des contraintes organisationnelles de chaque partie, lesquelles encadrent ainsi l'échelle opérationnelle de production de l'activité éducative.

Chaque activité éducative planifiée conjointement entre des organisations est le résultat d'un travail d'acteurs portant sur les articulations entre le milieu de travail et les services éducatifs. La dimension organisationnelle est fortement présente, car elle est l'échelle où se déroulent les discussions et les négociations. Dans un tel cadre, l'échelle opérationnelle fait référence à la mise au point de l'activité de formation et des discussions qui permettent d'y arriver. L'entente entre les parties se réalise quand les partenaires jugent que les paramètres de la formation répondent à la demande de l'entreprise.

L'analyse consiste à rendre compte de la construction de l'adéquation en examinant l'influence des facteurs organisationnels et sociaux ainsi que des choix intellectuels ou cognitifs. Il faut donc tenir compte des ressources et des contraintes de chaque organisation, ainsi que des choix intellectuels des acteurs. À cet égard, il est important de saisir leurs critères d'évaluation utilisés au cours des discussions. La perspective d'analyse adoptée conçoit ainsi l'adéquation comme le résultat des relations et des négociations sociales, et rejoint les travaux qui envisagent les REFET comme résultats de négociations constituantes.

### **3.5 En somme (le propos du présent rapport)**

Les propos précédents cadrent analytiquement notre démarche d'ensemble. Le présent rapport ne porte que sur une dimension de la construction de l'adéquation, car il fait état de la cueillette de données réalisée auprès des instances de formation, soit les services de formation continue ou les services aux entreprises des cégeps et des universités montréalaises. Notre analyse vise à cerner le travail social que réalisent ces acteurs et ces instances pour se situer

dans ce segment de l'éducation des adultes que constitue la FSM. Une question générale nous guide : quelles actions et stratégies les instances et les acteurs mettent-ils en œuvre en matière de formation sur mesure? Cette question peut se décliner en sous-questions plus précises :

- Comment se présentent-ils comme intervenants dans le domaine?
- Quels processus mettent-ils en œuvre pour créer de la confiance et réduire l'incertitude quant à la qualité des formations produites?
- Quels outils utilisent-ils pour arrimer les choix éducatifs envisagés et aux demandes?

## 4 CADRE MÉTHODOLOGIQUE

---

Comme mentionné en introduction, le projet s'inscrit dans la troisième voie de recherche de l'appel de proposition lancé à la fin 2014. La question se formulait ainsi : *quelle est l'approche à privilégier en matière d'adéquation entre la formation et l'emploi, dans un contexte de mouvement technologique perpétuel et compte tenu de la dynamique organisationnelle des entreprises?*

### 4.1 Rappel des objectifs

Afin de répondre à cette question, l'équipe s'est intéressée aux services de FSM offerts dans les cégeps et les universités de Montréal. Le but est d'identifier comment, lors de l'élaboration d'un projet de formation sur mesure, les acteurs éducatifs des collèges et des universités s'assurent que leurs formations sont en adéquation avec l'emploi. La poursuite de cet objectif et la nature des questions de recherche ont amené l'équipe à opter pour une méthodologie qualitative. Elle vise à dresser un portrait de la formation sur mesure telle qu'elle est offerte dans les cégeps et les universités de Montréal afin d'en saisir l'importance et d'en caractériser les pratiques.

Nous retrouvons deux instances centrales dans le processus de planification et de réalisation de l'activité de formation : l'entreprise ou l'organisation en demande de formation, d'une part, et les établissements de formation, d'autre part. Il est possible que d'autres acteurs y soient aussi présents, comme des intervenants des comités sectoriels de main-d'œuvre ou d'autres organismes engagés dans le développement de la main-d'œuvre ou la formation. Leur présence ou leur absence indiquent l'existence de différentes configurations d'acteurs, ce qui peut aussi influencer le résultat des discussions.

L'autre aspect important est la tâche elle-même. Nous distinguons trois moments classiques de l'ingénierie de formation : la planification, la mise en œuvre de l'activité et son évaluation<sup>10</sup>. Au cours de ces trois moments, la confiance entre les acteurs et les jugements de qualité se construisent. L'adéquation est alors le résultat des relations sociales et des choix intellectuels et organisationnels qui font l'objet des délibérations.

Initialement, la recherche devait se dérouler en deux étapes. La première visait à dresser un portrait des pratiques de FSM dans les établissements d'enseignement supérieur de Montréal. L'accent devait être mis sur les actions et les stratégies des services dans la

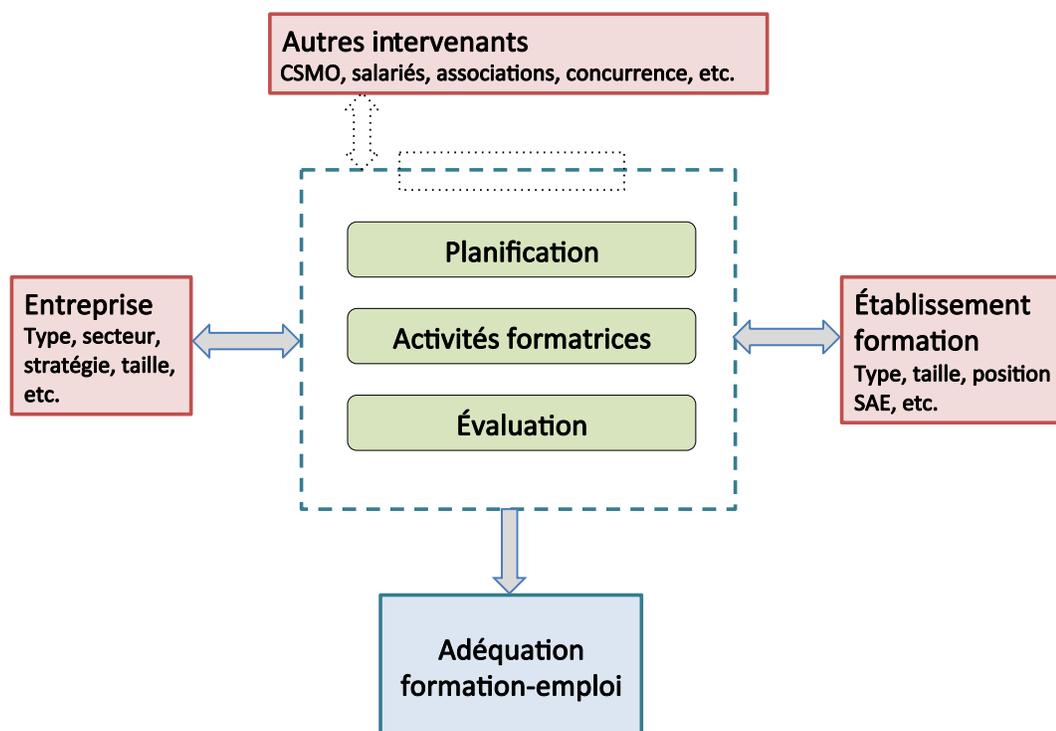
---

<sup>10</sup> Issue de la France, le concept d'ingénierie de la formation est une démarche, selon Ardouin (2003), fondée sur le recours à des méthodologies appropriées, où « l'ingénieur de formation » analyse, conçoit, réalise et évalue des actions, dispositifs ou systèmes de formation. Ce travail est affecté par l'environnement interne et externe. Les trois étapes de l'ingénierie de formation sont la planification, les activités formatrices et l'évolution (Ardouin, 2010; Parmentier, 2012). La première étape se compose de l'analyse des besoins et de la conception d'un plan de formation. Il s'agit de l'expression de la demande. La seconde consiste en la réalisation des activités et programmes de formation. Elle inclut les variables telles que le lieu de formation, le type de formation, le formateur ou la formatrice. L'étape finale, l'évaluation, se divise en quatre niveaux selon le modèle de Kirkpatrick (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006) : réaction à chaud, évaluation des connaissances acquises, transfert en milieu de travail et évaluation de l'impact sur le plan organisationnel.

production et la planification des activités. La méthodologie combine l'analyse sociohistorique, l'étude documentaire et des entretiens semi-dirigés. La seconde étape consistait à réaliser des études de cas pour saisir la nature et les enjeux des discussions entre les organisations et les instances de formation, et atteindre l'objectif ultime de comprendre les paramètres d'une adéquation réalisée et leur base intellectuelle.

Le présent rapport ne fait état que de la première étape. Cette approche a permis de faire l'histoire de la FSM et de rencontrer des intervenants éducatifs qu'elle mobilise. Une telle stratégie permet l'exploration et l'identification de données inattendues (Miles et Huberman, 1994). Par ailleurs, le fait de combiner plusieurs stratégies de collecte contribue à la triangulation des données et à la fiabilité des résultats (Patton, 2002). Ainsi, les entretiens semi-dirigés permettent d'obtenir des informations ciblées et détaillées, alors que les documents fournissent un accès continu à l'information qui peut être plus fiable en ce qui a trait aux noms et aux références (Yin, 2009), et que l'analyse sociohistorique permet de situer et de contextualiser (Buton et Mariot, 2009).

**Figure 1 – Cadre conceptuel de la recherche**



## 4.2 Collecte des données

La collecte des données a commencé par la lecture de sources documentaires durant l'été 2015. Les entretiens menés avec les intervenants engagés dans la FSM des établissements d'enseignement ont débuté en octobre 2015 pour se poursuivre jusqu'en mars 2016. Ces données ont, par la suite, été retranscrites, codifiées et analysées.

La cueillette documentaire s'est basée sur la documentation gouvernementale et institutionnelle (projet éducatif, rapport annuel, documentation d'information, publicité) traitant du développement de la FSM, et sur les sites Internet des établissements d'enseignement supérieur montréalais. Toutes les institutions identifiées (dix-sept) ainsi que les coordonnées des personnes à contacter ont été inscrites dans un fichier. Certains établissements offraient plusieurs ressources en matière de formation continue. C'est le cas, par exemple, d'une université qui offre de la formation continue en général, et dont les facultés de gestion et de droit fournissent également des formations plus ciblées. Chacune des institutions a été attribuée à un membre de l'équipe responsable de contacter les établissements pour les inviter à participer à la recherche. En cas d'accord, un rendez-vous était fixé pour un entretien.

Des grilles d'entrevue ont été conçues en équipe. Elles ont été construites sur la base d'indicateurs à explorer qui sont identifiés dans le Tableau II – Informations et thèmes abordés. Une fois la grille d'entrevue approuvée par l'équipe, un premier test a été fait sur un membre de l'équipe. Après quelques ajustements, la grille a été testée et validée dans le cadre d'une entrevue menée auprès d'un intervenant d'un établissement de formation. Ce processus a contribué à assurer la fiabilité de cette stratégie de collecte d'information.

### ***Tableau II – Informations et thèmes abordés***

- Repères historiques sur le développement de la formation sur mesure dans l'établissement;
- organisation du service;
- stratégie de développement du service et des activités;
- ingénierie de formation de la formation sur mesure utilisée;
- établissement des accords avec les entreprises sur le contenu des activités;
- relations externes (entreprises, organisations, partenariats et concurrence);
- vision de la formation sur mesure et de l'adéquation formation-emploi;
- parcours expérientiel et académique des répondants.

Les entretiens ont été menés auprès de dix-sept des dix-neuf représentants des services aux entreprises des milieux collégiaux et universitaires. Un cégep et une université ont répondu d'emblée qu'ils n'offraient pas de formation sur mesure, ils n'ont donc pas été rencontrés. Les entrevues avec les six universités et onze cégeps qui ont participé à la recherche ont duré en

moyenne une heure. Conformément aux règles d'éthique de la recherche, les participants ont signé au début des rencontres un consentement de participation. Ils étaient également informés de leur droit de se retirer en tout temps de la recherche et du fait que les données recueillies demeurerait anonymes.

### **4.3 Analyse des données**

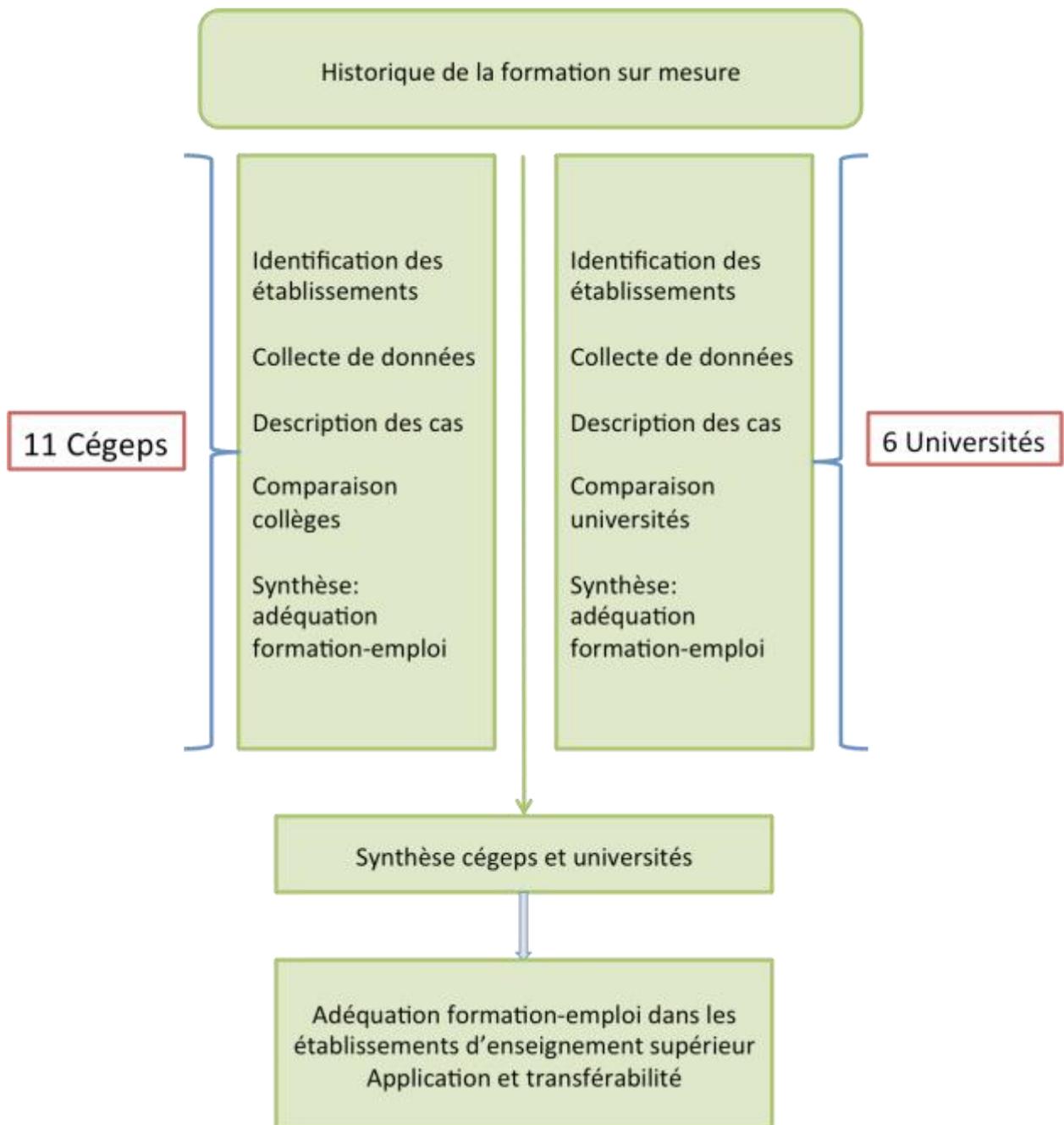
Dans un premier temps, l'analyse de la phase documentaire a permis de mettre en contexte la FSM en retraçant les différents jalons de son développement comme mode de formation de la main-d'œuvre en entreprise. Deuxièmement, l'analyse nous a permis de faire des typologies de l'offre collégiale et universitaire.

Les entretiens ont été retranscrits avant d'être codifiés à l'aide du logiciel TAMS Analyzer. Afin de s'assurer d'une compréhension commune des différents codes définis, deux membres de l'équipe ont codé, chacun de leur côté, deux entrevues. Les résultats ont été comparés selon la méthode suggérée par Miles et Huberman (1994). Les écarts constatés se sont révélés minimes, ce qui a permis de confirmer la grille de code.

Le codage des entrevues a servi de base à la construction des études de cas, soit un par établissement visité. Afin de préserver l'anonymat, le code « EP », pour établissement postsecondaire, suivi d'un chiffre a été attribué aux différentes institutions. La rédaction des cas s'est déroulée en deux temps, le premier concernant les collèges et le second, les universités. Toutes les fiches de cas contenaient les catégories suivantes : établissements de formation, vision de la formation sur mesure et de l'adéquation, formation sur mesure, relations externes et profil du ou des répondants. Ces catégories se divisaient elles-mêmes en sous-sections. Le respect de ce modèle a contribué à la rigueur et à la fiabilité des résultats présentés dans chacun des cas.

Une fois les cas rédigés, l'analyse des données s'est faite d'abord par établissement, puis par type, à savoir les collèges d'une part et les universités de l'autre. Cette décision repose sur le fait que ces institutions n'ont pas la même structure, ce qui influence la FSM. De la sorte, les collèges ont d'abord été comparés pour faire ressortir leur environnement interne, leur stratégie, leur offre de formation et l'ingénierie de formation. Une synthèse du secteur a été effectuée, avec un accent mis sur l'adéquation formation emploi. L'analyse des universités a suivi un cheminement similaire.

Par la suite, les collèges et les universités ont été comparés dans la synthèse finale. Les forces et les enjeux des établissements d'enseignement sont mis en évidence, ainsi que les différentes stratégies adoptées pour s'assurer que la formation offerte, peu importe le milieu, reste arrimée aux besoins du marché du travail.



**Figure 2 – Cadre méthodologique**

## 5 LA FORMATION SUR MESURE DANS LES COLLÈGES

---

S'inscrivant sur le marché de la formation en entreprise, les cégeps ont progressivement ajusté l'offre et l'organisation de la formation sur mesure (FSM) en orientant leurs activités de formation, vers le soutien à la formation en entreprise dès que le financement de la formation continue a été modifié, à la fin des années 1980<sup>11</sup>. Cela a conduit à créer les services aux entreprises (SAE). Les professionnels œuvrant dans ces services ont dès lors cherché à répondre aux demandes des entreprises et des organisations en adoptant différentes stratégies et en mobilisant différents outils d'analyse de besoins et de planification d'activités de formation. C'est ainsi que les SAE se sont distingués les uns des autres en matière d'organisation interne, de stratégie d'affaires ou de relations externes. Nous pouvons aussi constater qu'ils ne bénéficient pas des mêmes ressources en raison d'investissements différenciés dans ce type d'actions éducatives.

### 5.1 Les caractéristiques organisationnelles

Les SAE sont une structure intégrée à l'organisation de leur cégep, ils peuvent relever du service de la formation continue comme ils peuvent être devenus un service propre. Selon les cas, les SAE ont une organisation très structurée et hiérarchique ou plutôt informelle. Dans ce dernier cas, les tâches sont distribuées entre les employés selon les projets de formation. Cette variation est d'autant plus grande que plusieurs SAE opèrent des ajustements ponctuels de leur organisation pour s'adapter aux changements du marché de la FSM. Cet exercice de réflexivité et d'adaptation vise à se doter des moyens pour être plus actif dans certains secteurs d'activité ou à améliorer leur efficacité organisationnelle.

#### 5.1.1 La structure des SAE

Un SAE est constitué minimalement d'un conseiller pédagogique et de formateurs qui peuvent être des consultants externes. Peuvent s'ajouter un coordonnateur, un directeur du service, des experts de contenu et du personnel de soutien. Les formateurs et les experts de contenu peuvent appartenir au corps enseignant du cégep ou être des employés contractuels.

La variation organisationnelle est intimement liée à la taille du service : plus grande sera sa taille, plus son personnel sera affecté à des tâches précises, le marketing, l'administration et l'ingénierie de formation étant organisés différemment et assumés par différents professionnels selon les cas. Globalement, nous avons identifié trois types d'organisation des ressources humaines.

---

<sup>11</sup> Il est important de préciser ici que le terme « entreprise » doit être pris au sens large, et qu'il inclut les entreprises privées ou publiques, les municipalités et autres clientèles possibles telles que diverses entités gouvernementales.

- ***Une équipe composée de personnel attitré***

Les six SAE qui ont une équipe sont aussi les plus gros services. Ils peuvent compter sur un coordonnateur ou un directeur, sur plusieurs conseillers pédagogiques et parfois sur des adjoints administratifs et des spécialistes de contenus. Les employés, clairement attitrés au SAE, peuvent aussi avoir accès à un spécialiste des communications qui œuvre aussi avec le service d'éducation des adultes (ou de formation continue).

- ***Des personnes attitrées en nombre limité***

Un seul SAE correspond à ce profil. Dans ce cas, nous retrouvons un coordonnateur et un conseiller pédagogique qui travaillent sur l'ensemble des activités de formation sur mesure. Ils occupent un poste consacré aux services aux entreprises au sein du service de la formation continue ou du service d'éducation des adultes. Un adjoint administratif les aide également.

- ***Personne(s) attitrée(s) à temps partiel***

Quatre SAE n'avaient aucun employé à temps plein s'occupant de la formation sur mesure. Le personnel devait s'occuper d'autres dossiers liés à la formation continue, la gestion des AEC prenant une place importante dans leur emploi du temps.

La nature des postes de conseiller pédagogique varie en fonction de la taille du SAE. Dans certains cas, les conseillers pédagogiques sont spécialisés sur une clientèle particulière ou un secteur d'activités précis; dans d'autres, ils sont les véritables piliers du service et assument à peu près toutes les tâches, excepté celles qui sont liées à la planification des contenus de formation. Par exemple, dans un collège, un conseiller doit assumer seul la responsabilité du SAE. Il effectue aussi bien les tâches liées au développement de l'offre de formation et à l'administration du service que celles relatives à la logistique (contact avec le formateur et les apprenants, impression de documents, réservation de locaux, etc.), tout en ayant à gérer d'autres formations créditées du service de formation continue. À l'inverse, un autre SAE est composé de plusieurs conseillers pédagogiques spécialistes d'une clientèle particulière. Ils sont assistés par le personnel de soutien, un expert de contenu et un agent administratif. Dans tous les cas, les intervenants signalent que les conseillers pédagogiques doivent avoir un profil particulier : à la fois experts en pédagogie et à l'aise avec différents aspects de la gestion et du marketing. Dans certains SAE, ce profil doit également inclure une très bonne connaissance d'un secteur d'activité ou d'une clientèle particulière.

Tout comme les conseillers pédagogiques, les formateurs jouent des rôles variés selon les formations et les contextes locaux. Tous sont des spécialistes de contenu qui maîtrisent la matière qu'ils enseignent. Ils sont responsables de l'animation de l'activité de formation, mais certains doivent également développer la totalité du contenu des activités planifiées. D'autres

se fieront plutôt à un programme ou un modèle de cours déjà établi par le SAE, comme les microprogrammes préexistants tels le cours « M3I » ou le cours « gestionnaires efficaces »<sup>12</sup>.

De manière générale, les SAE ont plusieurs types de formateurs au sein de leur équipe, mais leur base demeure stable. Ils sont soit des enseignants du secteur régulier de leur collège ou d'un autre collège, des experts d'un centre collégial de transfert de technologie (CCTT)<sup>13</sup> ou des consultants externes. Dans plusieurs SAE, la majorité des formations sont données par des personnes externes au collège.

Lorsqu'ils doivent recruter de nouveaux formateurs, les SAE procèdent par des appels de candidatures. Les modalités d'embauche des formateurs varient d'un SAE à l'autre. Pour le recrutement des enseignants des collèges, certaines conventions collectives facilitent les relations en prévoyant la possibilité d'accorder du temps à la formation continue. Pour les consultants, les SAE ont différentes façons de fonctionner, l'embauche de contractuels étant le mode dominant. L'objectif de recrutement des SAE est de réaliser un bon jumelage avec l'interlocuteur de l'entreprise, c'est-à-dire de trouver un formateur qui correspond au profil recherché par l'entreprise et qui correspond à la spécificité de ses besoins. Choisir un formateur légitime aux yeux de l'entreprise parce qu'il parle le même langage, c'est une façon d'assurer la qualité de la formation et d'établir de bonnes relations avec le client dans le but prolonger la collaboration :

*On disait qu'on gère beaucoup de consultants, l'impression qu'on a des fois, c'est qu'on est des gérants d'artistes [...] un consultant ne performera pas nécessairement bien dans tel type d'organisation et vice-versa. Et ils ont des intérêts, des spécialités, des champs d'intérêt. C'est important pour nous en tant que gérants d'artistes de choisir le bon consultant pour aller rencontrer l'entreprise (EP-7).*

Pour un SAE, le jumelage est essentiellement une opération de marketing en ce sens que le coût de la formation variera selon le formateur sélectionné par l'entreprise. Ce SAE propose, pour un même projet de formation, un choix entre plusieurs formateurs avec un profil, un curriculum et une tarification différents :

*Je présente le CV [du formateur] au client et si le client dit oui, c'est lui que je veux ou non, c'est l'autre que je veux, il y a un tarif différent pour l'un et pour l'autre (EP-8).*

Au-delà la taille et de la composition des services, nous avons repéré trois structures administratives. Les **SAE autonomes** se caractérisent par une structure relativement indépendante de l'établissement d'enseignement. Ils y sont considérés comme une petite entreprise ou une organisation à but non lucratif (OBNL) associée à l'établissement. À ce titre, les trois SAE de ce type ont une organisation structurée qui relève généralement de la direction

---

<sup>12</sup> Voir la section 4.3.3 ci-dessous.

<sup>13</sup> Les CCTT sont des centres de recherche appliquée reconnus en vertu de la Loi des cégeps dont le mandat est d'accompagner les entreprises dans l'innovation par le soutien technique, le développement technologique, l'information et la formation. Les CCTT regroupent des chercheurs, ingénieurs et technologues selon leur expertise technique ou scientifique dans différents domaines d'activités.

de la formation continue tout en gérant de façon autonome leurs ressources humaines et financières. Le personnel du SAE s'occupe exclusivement de services aux entreprises et se spécialise dans quelques secteurs d'activité ou auprès d'une clientèle particulière. Ces services ont généralement un plan d'affaires bien développé et un ensemble de pratiques formalisées.

Les **SAE associés** se caractérisent par leur proximité avec les services de formation continue. À ce titre, l'organisation de ces SAE est intégrée ou associée à celle du service de la formation continue, et les deux services se partagent les mêmes ressources humaines et financières. Les employés travaillent à la fois pour la formation continue et le service aux entreprises, et ne sont pas spécialisés. Ce type d'organisation est le plus répandu, avec près de sept établissements fonctionnant de cette façon.

Le **SAE intégré** a des liens très étroits avec le cégep. Le SAE relève de la direction de la formation continue et de celle des études (enseignement régulier). Les mêmes employés travaillent pour le SAE, la formation continue et le secteur régulier de l'établissement selon les différents domaines d'étude. Ainsi, la division administrative est axée sur les domaines d'études plutôt que les clientèles (jeunes, adultes et entreprises). Selon les intervenants, ce mode de fonctionnement permet une plus grande mobilité du personnel entre les différentes activités, et une cohérence entre les différentes activités de formation.

Le contenu des postes de cadre et de personnel de soutien varie selon le type d'organisation des SAE. Les SAE autonomes ont généralement un coordonnateur qui est appuyé par quelques employés pour assumer la gestion de l'ensemble des activités du SAE. Dans les SAE associés, la gestion peut relever d'un conseiller pédagogique ou bien de la direction de la formation continue, assistée ou non de personnel. Le SAE intégré est quant à lui géré par deux directions responsables de la formation dans le régulier, de la formation continue et des SAE.

### **5.1.2 Les relations internes**

Chaque SAE évolue dans un environnement organisationnel spécifique qui influence notamment son accès aux ressources et la structuration du service. En général, les SAE ont des relations assez limitées avec la formation régulière, avec des exceptions qui sont liées à la structure de l'établissement. Le soutien de la direction est variable et, parfois, sans lien avec les ressources financières qui sont attribuées au service.

Les SAE entretiennent diverses relations avec les autres services de leur établissement d'enseignement, mais l'élément déterminant est sans contredit le soutien de la direction du collège. Ainsi, certains SAE font partie intégrante de la planification stratégique de leur collège, alors que d'autres y sont à peine mentionnés, voire pas du tout. Bien que certains SAE aient toujours entretenu de bonnes relations avec les différents secteurs de leur établissement, d'autres ont des relations qui sont ou qui ont été plus tendues, sinon problématiques.

En ce qui concerne les relations avec la direction générale, les SAE sont assujettis à l'orientation et aux décisions que cette dernière adopte, ce qui a des répercussions directes pour le service, notamment au niveau de l'octroi de ressources. Certains SAE ont bénéficié d'un soutien clairement affirmé de leur direction générale depuis le début de leurs activités, mais d'autres ont composé avec des décisions ne favorisant pas leur développement. Par exemple, lors de la période de décroissance du secteur des télécommunications, des directions générales ont fait le choix de mettre en veilleuse les activités du service pour se concentrer davantage sur la formation créditée (AEC), plutôt que, par exemple, d'inciter les SAE à renouveler leur offre de formation. À l'inverse, d'autres directions ont plutôt cherché à repositionner leur SAE pour assurer sa continuité.

Nous avons identifié, pour tous les SAE, le niveau de soutien de leur direction générale. Nous nous sommes appuyés à la fois sur l'évaluation des personnes interrogées et sur la présence des SAE dans la documentation officielle du collège (plan stratégique, rapports annuels, projet éducatif, etc.). Quatre SAE bénéficient d'un **support explicite**, qui s'exprime par leur reconnaissance formelle, des conseils de développement du SAE ou l'intégration du directeur au comité de direction. Cinq SAE ont un **soutien de la direction**, qui reconnaît la contribution des SAE. En même temps, le discours du cégep hiérarchise ses différentes interventions : l'enseignement régulier est de loin privilégié et les SEA sont une activité secondaire. Les deux derniers SAE n'ont pratiquement **aucun soutien**, la direction des cégeps tenant un discours contradictoire qui demande aux intervenants de développer le SAE, tout en n'offrant aucun soutien, en limitant les ressources et en multipliant les tâches qui ne sont pas liées à la formation aux entreprises.

Les SAE ont des relations relativement limitées avec l'enseignement régulier, exception faite d'une structure intégrant la formation régulière et le service de formation continue. Tous les répondants ont souligné que ces relations peuvent néanmoins avoir une grande importance, car elles permettent un enrichissement mutuel des deux modes de formation, en plus de contribuer à améliorer leur pertinence avec les emplois de destination des formations. Elles peuvent aussi servir

*à montrer la plus-value du service aux entreprises et maintenant, ils [l'enseignement régulier] sont vraiment conscients de l'apport que ça peut leur donner. Après, ils peuvent transposer l'expérience qu'ils ont vécue avec les travailleurs à [l'enseignement] régulier, donc ils transmettent ça au DEC. Y a un échange qui a lieu aussi avec les travailleurs. Parfois, les travailleurs ont accès à des plans, des exemples, des codes que les enseignants peuvent aussi... et c'est très valorisant pour eux d'être reconnus par le marché du travail (EP-4).*

La majorité des SAE ont des relations avec l'enseignement régulier pour le recrutement de formateurs (les enseignants du cégep) et des échanges d'informations sur les tendances dans les entreprises et dans les secteurs d'activité économique. Quelques intervenants ont souligné que les échanges avec l'enseignement régulier sont limités, pour ne pas dire inexistant.

L'absence de relations entre les deux secteurs peut être liée à des enjeux de travail, où l'enseignement régulier et les SAE n'ont pas les mêmes conditions de travail ou conventions collectives, le cas échéant. Il peut aussi y avoir désaccord sur le but de la formation, quand certains reprochent aux SAE de mercantiliser la formation. Il peut également y avoir une simple méconnaissance des services offerts par les SAE.

Quelques SAE soulignent aussi des collaborations avec les services des cégeps qui entretiennent des relations à l'externe du cégep (service de placement en stage ou en emploi, services corporatifs et services des communications). La collaboration facilite la promotion concertée de plusieurs services offerts par le collègue (FSM, stages, location de salles, etc.), la communication avec la clientèle (parler d'une seule voix pour tous les services offerts aux entreprises) ou encore l'identification de besoins de formation pour l'enseignement régulier, la formation continue et la FSM. Cette collaboration s'inscrit dans une volonté de personnaliser l'approche client et d'assurer un suivi efficace des différents services offerts aux entreprises.

Enfin, pour les relations avec les CCTT, au sein des cégeps qui en ont un, elles sont variables. Au moment de nos entrevues, un intervenant tentait, avec un succès jugé assez limité, d'établir des relations avec ses collègues du CCTT. Quatre SAE ont mentionné l'existence d'échanges, ajoutant aussi que les centres de transferts préféreraient conserver le contrôle de la formation dans les domaines qui les concernent. À l'opposé, deux autres SAE ont établi des bases de collaboration importantes, s'occupant d'organiser les formations offertes par les CCTT. Dans le cas de deux autres SAE, la collaboration est particulièrement forte et formellement intégrée à l'organisation des deux entités.

## **5.2 Les conditions de développement : entre contraintes et stratégies**

### **5.2.1 Une double pression : financement public et cycles économiques**

Les SAE réalisent leurs activités dans le cadre d'un marché de la formation modulé autant par les pressions existantes dans l'enseignement collégial en général, par celles internes à chaque cégep que par les cycles économiques. En effet, l'activité des SAE est régulée par les cadres institutionnels des cégeps, mais aussi, plus largement, par le contexte budgétaire gouvernemental. Pour l'ensemble des SAE, le financement est un enjeu central, pour ne pas dire crucial. Les SAE doivent autofinancer leurs activités et même générer des revenus. En fait, selon la situation et l'organisation financière des cégeps d'appartenance, les SAE subissent une pression plus ou moins grande à cet égard. D'ailleurs, plusieurs répondants ont mentionné que les récentes modifications des modalités de financement du réseau collégial avaient accentué cette pression :

*le défi de toutes les formations continues au Québec, c'est qu'on est complémentaire au financement du collège, donc les revenus ont continué d'augmenter, mais le crédit a diminué, donc les défis pour les équipes sont encore plus grands. C'est plus complexe d'autogénérer des revenus que de prendre des certifications de crédits de l'État et de les faire rouler (EP-2).*

*On fait en sorte, pour parler simple, que l'argent qu'on apporte réponde le mieux possible aux attentes de la direction générale. Parce que l'argent du service aux entreprises sert à renflouer les caisses du cégep, c'est comme ça que ça marche [...] Il y a les cibles qu'ils se sont fixées chaque année [...] et il s'agit de les atteindre ou de les dépasser (EP-6).*

La pression financière exercée par les directions générales tend à être plus forte, et le soutien financier qu'elles octroient aux SAE est variable. Trois cas de figure ont été identifiés : investissement, limitation ou coupes budgétaires. Quatre SAE ont bénéficié d'une augmentation de leurs ressources afin de développer davantage leurs services et d'augmenter leur clientèle, et ce, dans un contexte de restrictions. Cet octroi a été fait dans la perspective d'un retour sur l'investissement, ce qui implique que ces SAE doivent augmenter leur chiffre d'affaires et générer plus de revenus pour le collège.

*Nous, le comité de direction du collège [...] on subit des coups durs et il y a deux façons de voir. Tu coupes du staff, puis tu rentabilises ton budget. Ou tu te dis, j'investis dans du personnel, puis je vais essayer d'aller chercher des revenus additionnels. C'est le pari qu'on a pris (EP-2).*

Quatre SAE se trouvent dans une situation où ils doivent faire plus avec moins. La direction générale maintient ou limite les ressources financières à leur disposition tout en exigeant que le service génère autant, sinon plus de revenus. Les SAE doivent donc tenter d'augmenter leur niveau d'activités avec un minimum de dépenses, ce qui influence leur stratégie. Finalement, trois SAE se retrouvent dans une situation où leurs ressources financières ont été réduites significativement afin d'équilibrer le budget du collège, ce qui n'est pas sans impact. Par exemple, un SAE a vu la tâche de son responsable alourdie à la suite de la diminution de moitié du budget de la formation continue. Un autre SAE n'a pratiquement plus de personnel attiré. Ces SAE doivent, autant que possible, continuer à s'autofinancer et générer des revenus tout en composant avec les fluctuations de leurs ressources.

En plus de ces contraintes institutionnelles, les SAE sont aussi soumis aux cycles économiques des entreprises. Ainsi, ils ont connu, au cours des cinq dernières années, des cycles de croissance et de décroissance. Plus précisément, nous avons identifié trois phases constituant les cycles de croissance des SAE, soit la croissance significative (six SAE), la croissance faible (quatre SAE) ou stabilité, et la décroissance (un seul SAE). Plusieurs facteurs jouent sur ces différences, dont la spécialisation des SAE dans des créneaux précis de formation ou des secteurs d'activité.

Les cycles de croissance des SAE peuvent être liés aux cycles économiques de certains secteurs. Par exemple, les télécommunications, au tournant des années 1990, ont connu une forte croissance, ce qui s'est accompagné d'une demande accrue de main-d'œuvre qualifiée. Cette évolution a stimulé la croissance des SAE offrant des activités de formation dans ce secteur. Toutefois, lorsque l'activité économique de ce secteur a ralenti, avec l'éclatement de la bulle informatique en 2000, plusieurs entreprises ont fermé et la demande de main-d'œuvre qualifiée a connu une forte chute. Les SAE qui ont adopté ce créneau ont subi une baisse

significative de leurs activités. La croissance des SAE peut aussi être liée aux obligations de formation professionnelle. Par exemple, l'introduction, en 2012, d'une obligation de formation continue par l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec a contribué à augmenter significativement la demande de formation dans ce secteur et, conséquemment, les activités de plusieurs SAE. À l'inverse, les récents changements dans le réseau de la santé ont eu pour effet de ralentir la demande de formations et de diminuer les activités de certains SAE :

*On a un paquet d'ateliers qu'on avait développés pour les personnels infirmiers [...] qui ont roulé la première année qu'on les a partis, qu'il y avait un grand engouement pour ça, puis quand le couperet est tombé, y a plus rien qui lève (EP-8).*

La place qu'occupent les différents types d'organisations varie d'un SAE à l'autre. Certains travaillent surtout avec le secteur public ou parapublic, d'autres plutôt avec des entreprises privées, et quelques-uns cherchent un équilibre entre les deux. Certains SAE dépendent fortement d'un client ou d'un secteur d'activité particulier, ce qui peut les rendre vulnérables en cas de difficultés économiques. Afin de réduire cette dépendance, certains services cherchent à varier leur clientèle.

*On travaillait beaucoup avec la fonction publique [...] et autres organismes publics et parapublics. Mais les temps sont durs, et ça me préoccupait beaucoup. Donc on a vraiment fait un repositionnement et on est allé se chercher un juste équilibre entre des partenaires du secteur privé et la fonction publique (EP-7).*

Ainsi, le développement des SAE peut évoluer en fonction de cycles ou de conjonctures économiques sur lesquels ils ont peu de contrôle. La spécialisation des SAE dans certains secteurs d'activité a une grande influence sur leur développement, car chaque secteur possède ses particularités en ce qui a trait au nombre, à la taille et au statut (public ou privé) des organisations qui y sont actives. Certains sont dominés par quelques entreprises multinationales et leur réseau de sous-traitants, alors que d'autres sont composés majoritairement de PME. D'autres encore se composent essentiellement d'agences et d'organismes publics ou parapublics. Ces particularités sectorielles influencent nécessairement la nature des besoins de formation, que ce soit par rapport aux objectifs, au volume, à la durée ou au budget de la formation.

### **5.2.2 Des environnements internes plus favorables que d'autres**

Les différentes caractéristiques organisationnelles montrent la particularité de l'environnement interne de chaque SAE. Bien que chacun de ces environnements soit particulier, on peut dégager trois cas de figure en combinant leurs caractéristiques organisationnelles et institutionnelles (voir Tableau III).

Le premier réunit quatre SAE (EP-2, EP-7, EP-8 et EP-11) qui jouissent d'un environnement favorable à leur développement et leur croissance. Ils bénéficient du soutien de la direction générale, qui n'hésite pas à investir même dans les périodes de ralentissement économique. Ces SAE ont généralement une structure organisationnelle élaborée et des

ressources humaines attitrées, ce qui leur permet de mener leurs activités sans être contraints par le cadre institutionnel de l'établissement d'enseignement. Ces SAE accordent une grande importance à l'amélioration et à la formalisation de leurs pratiques afin d'assurer la qualité de leurs services et de rester compétitifs.

Le second cas de figure se caractérise par une combinaison d'éléments qui conduisent à un développement limité des activités du SAE. Ils bénéficient généralement d'un soutien de la direction générale, mais doivent aussi composer avec des contraintes institutionnelles. Ils ont des ressources humaines qui travaillent à temps plein au SAE bien que leur financement soit généralement limité. Cela empêche généralement l'ajout de nouvelles ressources pour soutenir la croissance de leurs activités. Néanmoins, ces SAE réussissent à assurer la stabilité de leurs activités et même à connaître une faible croissance. Trois SAE (EP-3, EP-4 et EP-9) se retrouvent dans ce cas.

Le troisième cas de figure regroupe quatre SAE (EP-1, EP-5, EP-6 et EP-10). Il se caractérise par l'absence des conditions facilitant leur développement. Ne disposant pas du soutien de la direction générale ni de ressources adéquates, les SAE sont soumis à de fortes contraintes organisationnelles et financières qui limitent leur capacité de développement. N'ayant pratiquement aucune ressource pour mettre en œuvre des activités de formation en entreprises, ces SAE ont de la difficulté à croître.

Si certains SAE ont des environnements internes plus favorables, cela n'empêche pas pour autant les autres de tirer leur épingle du jeu en déployant diverses stratégies pour assurer leur développement.

**Tableau III — Classement de l'environnement interne des SAE**

<i>Collège</i>	<i>Structure organisationnelle</i>	<i>Structure administrative</i>	<i>Support interne</i>	<i>Financement du SAE</i>	<i>Croissance du service</i>	<i>Environnement interne</i>
EP-1	Aucune	Associée	Aucun	Coupes	Significative	<i>Neutre</i>
EP-2	Attitrée	Autonome	Explicite	Investissement	Significative	<i>Favorable</i>
EP-3	Attitrée	Associée	variable	Limitation	Significative	<i>Propice</i>
EP-4	Limitée	Associée	variable	Limitation	Faible/stable	<i>Propice</i>
EP-5	Aucune	Associée	variable	Limitation	Faible/stable	<i>Neutre</i>
EP-6	Aucune	Associée	Explicite	Coupes	Faible/stable	<i>Neutre</i>
EP-7	Attitrée	Autonome	Explicite	Investissement	Significative	<i>Favorable</i>
EP-8	Attitrée	Autonome	Explicite	Investissement	Significative	<i>Favorable</i>
EP-9	Attitrée	Intégrée	variable	Investissement	Faible/stable	<i>Propice</i>
EP-10	Aucune	Associée	Aucun	Coupes	Décroissance	<i>Neutre</i>

EP-11	Attitrée	Associée	variable	Limitation	Significative	Favorable
-------	----------	----------	----------	------------	---------------	-----------

### 5.2.3 Les stratégies de développement

Pour remplir leur mission et les attentes des institutions d'appartenance, plusieurs intervenants décrivent les SAE comme de petites entreprises au sein des cégeps ou des unités qui se comportent comme telles. À ce titre, les SAE ont adopté, avec plus ou moins d'intensité, diverses stratégies, souvent explicitement identifiées comme des stratégies d'affaires, afin de se démarquer dans le marché jugé concurrentiel de la formation en entreprise. Pour atteindre les objectifs de rentabilité, les SAE adoptent donc les discours et les outils de la gestion d'entreprise. Ils conçoivent des plans d'affaires, font du démarchage auprès des entreprises et des organisations, optent pour des stratégies de créneaux de formation, développent des produits et en assurent la promotion.

Parmi ces outils de travail, les plans d'affaires occupent une place de choix, mais ils sont confidentiels, et nous n'avons pas été autorisés à les consulter dans le cadre de notre recherche. Néanmoins, ils sont utilisés par les intervenants des SAE pour se donner une ligne directrice et des objectifs à atteindre. Ils orientent la prise de décision sur le développement de contenus de formation et la stratégie de communication. Ils sont remis régulièrement à jour.

Tous les SAE ont une planification de travail, qu'elle soit nommée plan d'affaires, ou encore « plan d'action » ou « plan de développement » pour respecter la culture interne au collège. Par ailleurs, dans six collèges, ce plan d'affaires est propre au SAE. Les autres ont une planification intégrée à celle de la formation continue.

Une première stratégie, dite **de croissance**, est mise en œuvre par quatre services (EP-2, EP-3, EP-7 et EP-8). Ils ont un plan d'affaires régulièrement mis à jour, ils effectuent du démarchage de façon structurée et ont adopté une stratégie de communication énergique. Ce sont aussi des SAE qui ont les moyens d'être proactifs, car plusieurs employés sont affectés au service. Ce sont les services où les moyens financiers connaissent une augmentation. Un seul service doit faire plus avec un gel budgétaire. La deuxième stratégie, nommée **tirer son épingle du jeu**, décrit la situation de cinq SAE (EP-1, EP-4, EP-6, EP-9, EP-11). Ils ont développé divers outils pour stimuler leur croissance dans un environnement plus ou moins favorable, mais trois des cinq connaissent une stagnation de leur budget et un a récemment connu des coupes. Leur plan d'action est intégré à celui de la formation continue. Ces SAE font peu de démarchage et ne réalisent que des activités de promotion très ciblée, notamment parce que le roulement de leurs activités ne peut être accru. Ces SAE sont intégrés dans des réseaux sectoriels et s'assurent ainsi la visibilité auprès du milieu industriel qui leur permet d'obtenir un niveau élevé d'activités. Deux de ces SAE sont petits, aucun employé à temps plein n'étant attitré à la formation en entreprise. Le principal trait de la troisième situation est le **manque de ressources** (EP-5 et EP-10) qui leur permettraient de développer leur clientèle. Ces SAE disposent d'un plan d'affaires, mais ils n'ont pas les moyens de l'appliquer. Il n'y a

aucun employé à temps plein. Par manque de ressources, ils font très peu de démarchage et de promotion, et attendent que les clients viennent à eux.

Les stratégies et les situations des différents services indiquent clairement des investissements et des stratégies différenciées des cégeps d'appartenance.

#### 5.2.4 Se faire connaître : démarchage et promotion

Pour faire la promotion de leur offre et assurer l'inscription d'une clientèle dans leurs différentes formations, les SAE font du démarchage, et certains ont défini une stratégie de communication. De fait, il y a généralement un lien assez étroit entre démarchage et stratégie de communication. Plusieurs intervenants ont néanmoins indiqué que le bouche-à-oreille reste une source importante d'appels de clients potentiels.

Le démarchage réalisé par les SAE inclut notamment la participation à des activités de réseautage, la sollicitation de la clientèle déjà existante ou encore de la sollicitation à froid (*cold call*). Parmi les cégeps de Montréal, quatre SAE ont une stratégie de démarchage structurée. Ces SAE comptent aussi parmi ceux qui ont le plus de ressources. Ils développent des partenariats avec des organismes connexes, tels les comités sectoriels de main-d'œuvre ou des chambres de commerce. Ils font du réseautage auprès de différentes instances et vont solliciter des organisations qui ne font pas partie de leur clientèle. Un SAE se déclare être « agressif » dans le développement d'affaires et approche régulièrement des employeurs pour offrir ses services de formation. Un autre a développé un logiciel de suivi de ses clients, qui l'aide dans l'élaboration de son démarchage. Certains font de la sollicitation directe. Les SAE vont aussi sensibiliser leur clientèle fidèle en les informant de la diversité de leur offre de formations. Comme l'illustre l'extrait suivant, il s'agit d'une démarche de longue haleine :

*Je vous dirais que c'est très difficile à passer ce message, parce que c'est déstabilisant pour nos clients qui ne savaient pas qu'on faisait ça et qui ne s'en souviennent pas après 10 minutes. Faut leur répéter, il dit, « ah oui, tu me l'avais déjà dit, c'est vrai, pourquoi je n'ai pas pensé à vous pour cette formation-là ». [...] La fois d'après on réapprend qu'ils font encore affaire avec quelqu'un d'autre : « oui c'est vrai, vous faites ça vous autres aussi, je le savais pas »... C'est juste comique, mais on s'est dit qu'on allait faire la bonne nouvelle, qu'on allait répéter et un moment donné ça va finir par entrer (EP-8).*

Un second groupe (n = 5) de SAE met plutôt une stratégie de démarchage occasionnel qui est plus ou moins structurée. Ces SAE ne font pas d'appels et de sollicitation directe, mais tendent à s'inscrire dans des activités de réseautage. Pour deux SAE, cela s'explique par un manque de ressources qui ne leur permet pas de prendre le temps de fidéliser leur clientèle. C'est pourquoi ils vont cibler leurs efforts sur leurs créneaux de formation. Deux autres SAE n'ont pas le temps de faire de la sollicitation, puisqu'ils n'ont pas de difficulté à recruter leurs publics qui viennent d'eux-mêmes.

Finalement, les deux SAE moins actifs en FSM, n'ont pas de stratégie de démarchage et

font peu de sollicitation, voire pas du tout. Ce sont les deux SAE qui ont le moins de ressources et dont les employés n'y sont pas exclusivement affectés. Le manque de temps et de ressources limite leur capacité à faire du démarchage de façon plus active.

En parallèle, les SAE ont aussi mis sur pied, avec des intensités variables, des stratégies de communication. Plus de la moitié des SAE en ont adopté une formellement. Quatre d'entre eux sont aussi très actifs en démarchage. Ils s'inscrivent dans les réseaux sociaux, font affaire avec un spécialiste pour concevoir un catalogue de formations et une approche globale des communications, ciblent les véhicules publicitaires jugés pertinents, ont une infolettre et se sont assurés d'avoir une excellente présence (référencement) sur Internet. Un SAE déploie une stratégie à multiples volets avec la diffusion d'une infolettre, l'achat de mots sur Google Ads et une campagne publicitaire ciblée. D'autres mettent en œuvre une stratégie nettement plus ciblée, car ce sont des services qui disposent de ressources moindres. Ils vont par exemple mettre leur offre de formation sur le site Internet, peut-être acheter quelques publicités, mais la démarche reste dans l'ensemble très limitée.

Il y a un lien généralement étroit entre un plan dédié au SAE et l'accès à de nombreuses ressources, mais quelques exceptions méritent d'être mises en évidence. Ces situations soulignent aussi la précarité dans laquelle se retrouvent les services et leur dépendance aux contextes politiques et économiques. Dans un cas, un plan d'affaires a été développé juste avant que le collège mette à pied le personnel affecté au SAE à la suite de changements aux modalités de financement du réseau collégial par le gouvernement. Dans un second cas, le plan a été conçu dans une tout autre perspective. Avec un employé attiré au SAE à temps partiel, mais avec une volonté forte de la direction de développer le SAE, un plan a été établi afin d'identifier les meilleures occasions d'affaires pour permettre une croissance à court et moyen terme. Il en a résulté diverses démarches axées sur un créneau de formation précis, assez unique au collège, complétées par une stratégie de communication extrêmement ciblée.

### **5.2.5 Des stratégies de créneaux ou de niches**

Globalement, les cégeps œuvrent avec des organisations et des entreprises fort variées, que ce soit dans le secteur public (ex. municipalités), parapublic ou privé (grandes comme petites entreprises). La plupart des SAE est en mesure d'offrir des formations génériques telles que l'utilisation de la suite Microsoft Office, les compétences générales (*soft skills*) et des programmes de gestion. Toutefois, individuellement, ils misent surtout sur une stratégie de créneaux ou de niches, choisis en fonction des spécialités qui se retrouvent dans l'enseignement régulier ou la formation continue. Dans certains cas, les SAE vont cibler des créneaux en fonction des relations de concurrence<sup>14</sup> (secteur où l'offre de formation est limitée

---

<sup>14</sup> Cette conscience d'un marché concurrentiel est forte parmi les intervenants, bien que leurs opinions varient quant à son intensité. La concurrence provient des autres SAE, des services analogues des commissions scolaires

ou inexistante) :

*Mais on ne veut pas trop pousser certains secteurs, là où il y a beaucoup de concurrence, en administration notamment, en ressources humaines, on ne veut pas se lancer dans la masse et dépenser beaucoup d'énergie alors qu'on a vraiment des créneaux de différenciation au collège (EP4).*

Ces créneaux se basent sur des expertises présentes au collège, dans l'enseignement régulier (programmes conduisant à un DEC), en formation continue (programmes conduisant à une AEC) ou dans un CCTT (pour trois SAE). Ainsi, le développement de contenus de formation s'appuie essentiellement sur les forces internes des collèges, et les intervenants évitent les domaines d'expertise moins maîtrisés : « *ici, on travaille par niche. Autrement dit, par secteur d'activité. On ne se mettra pas à faire demain matin, je ne sais pas, logistique et transport* » (EP-2). Le nombre de créneaux est variable et oscille avec la taille des cégeps. Pour chaque créneau, il peut y avoir de nombreuses formations offertes, bien qu'il arrive aussi que la majorité des formations se concentre dans un seul créneau. Pour un intervenant, l'avantage de cette approche est une maîtrise approfondie d'un nombre limité de niches, ce qui entraîne un développement continu en fonction des besoins du marché du travail.

Voici quelques exemples de créneaux présentés sur des sites Internet de SAE de collèges<sup>15</sup>.

- Le collège Saint-Laurent offre des formations en traitement des eaux, travaux publics, en capital humain ou encore en bureautique. Les premières formations ciblent davantage les municipalités, la dernière cible l'informatique. Le capital humain est l'objet du programme générique appelé « Gestionnaires efficaces » offert en collaboration avec les collèges André-Laurendeau, Marie-Victorin, Montmorency et Sainte-Foy.
- Le collège Marie-Victorin se spécialise en capital humain, santé et gérontologie, préparation à la retraite et gouvernance de la petite enfance.
- Plus petit que les deux précédents, le collège Gérald-Godin offre notamment des formations dans le domaine pharmaceutique.

Le tableau suivant détaille davantage les principaux créneaux occupés par les SAE. Ces créneaux ont été inventoriés sur la base des informations collectées sur les sites Internet. Il en ressort que les technologies de l'information et des communications, ainsi que ce qui relève de la gestion au sens très large, occupent une place importante au sein de plusieurs collèges. Par ailleurs, quelques SAE ciblent plutôt des corps de métier et des professions, tels les infirmières, les policiers, les gestionnaires de premier niveau, des ingénieurs et des techniciens en génie, ou

---

ou des universités, et surtout des entreprises privées de formation et des consultants. Toutefois, cette concurrence est balisée par des partenariats établis avec différents intervenants publics ou privés, et par le choix de créneaux ou de niches.

<sup>15</sup> Les sites Internet des collèges ont été consultés le vendredi 26 février 2016.

encore des employés municipaux.

**Tableau IV — Créneaux de spécialisation des SAE**

Créneaux	Exemples
Technologies de l'information et des communications	Bureautique   Multimédia   Réseautique   Gestion de projets informatiques   Autodesk   AutoCAD   Microsoft Office   Animation 3D   Applications mobiles   CATIA
Langue	Francisation   Langues (anglais, espagnol, etc.)
Sécurité publique et privée	Formation continue (police et sécurité privée)
Gestion/Capital humain/ Administration	Gestionnaires efficaces   Préparation à la retraite   Communications   Gestion d'équipe   Harcèlement psychologique   MI3   Réseaux sociaux   Services financiers   Travaux publics   Leadership des superviseurs   Gestion de la diversité
Santé	Gérontologie   Soins infirmiers   Normes   Archives médicales   Gestion en santé
Aéronautique et aérospatiale	Gestion des risques   Normes   Initiation aux aéronefs   Optimisation des compétences des gestionnaires en aéronautique
Petite enfance	Éducation à la petite enfance   Gouvernance des centres de la petite enfance
Pharmaceutique	Normes   Procédés de laboratoire
Formation (e-learning)	Formation en ligne   Pédagogie en ligne   Développement de cours en ligne
Manufacturier, construction et génie	Approvisionnement   Logistique   Procédés industriels   Gestion de la production   Traitement des eaux   Mécanique du bâtiment   Génie mécanique, civil, électrique   Architecture LEED   Transport matières dangereuses

Les contenus des formations sont continuellement renouvelés pour rester en adéquation avec les compétences recherchées sur le marché du travail. Ils sont aussi adaptés aux besoins de la clientèle qui achète les formations. Ces formations de niche font partie intégrante de l'offre de formation des SAE, et plusieurs d'entre elles sont récurrentes, c'est-à-dire qu'elles peuvent être données plusieurs fois dans une même année, ce qui, selon une intervenante, présente l'avantage de réduire le coût marginal lié au développement de ces formations.

### 5.2.6 Établir des partenariats

De nombreux partenariats ont été établis par les SAE au fil des ans avec d'autres cégeps,

des entreprises ou des instances gouvernementales. Ces partenariats de courte ou de longue durée se déclinent en trois catégories : 1) échange d'information et d'expertise ; 2) collaboration pour le développement de contenus de formation ; 3) développement d'ententes où le SAE devient un fournisseur officiel de formation.

L'échange d'informations et d'expertise se fait notamment entre SAE. Une plateforme développée par la Fédération des cégeps, Cégeps et Cies, facilite les échanges<sup>16</sup>. Elle permet aussi de centraliser l'offre de formation et de coordonner certaines réponses à des appels d'offres. Les SAE collaborent aussi directement sur des bases ponctuelles. Par exemple, deux intervenants ont signalé avoir fait un échange d'AEC. Des SAE vont également développer des partenariats avec des collèges plus éloignés, par exemple Limoilou et Rivière-du-Loup, afin de rejoindre une clientèle en région avec des formations qu'ils avaient conçues. Dans de tels cas, chaque SAE se charge de les donner sur son territoire. D'autres partenaires possibles sont des associations patronales, sectorielles ou commerciales, qui tiennent les SAE informés des tendances et des besoins de formation de la main-d'œuvre.

Des cégeps ont développé ensemble des programmes comme « gestionnaires efficaces » ou « M3I », qu'ils peuvent offrir sur une base individuelle. Un SAE a développé une étroite collaboration avec une grande entreprise pour développer une formation de longue durée, qui sera dispensée de manière récurrente à son personnel. Un autre a approché une association spécialisée en déplacement urbain pour concevoir une formation ciblant les municipalités. Les comités sectoriels et les associations patronales peuvent également être des partenaires à ce niveau.

Quelques SAE ont développé des ententes selon lesquelles ils deviennent des fournisseurs officiels de formation. Cela n'implique pas qu'ils aient l'exclusivité, mais certaines formations sont reconnues par des ordres professionnels, par exemple.

Un partenaire majeur est Emploi-Québec, notamment à cause des formations de perfectionnement à 2 \$/h<sup>17</sup>. Un intervenant a signalé toutefois que ces formations pouvaient être assez lourdes à gérer du point de vue administratif et qu'au final, elles n'étaient pas particulièrement rentables pour son SAE. Les SAE approchent aussi Emploi-Québec et la CPMT, gestionnaire du *Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*, pour obtenir des subventions dans le but de développer des formations pour les entreprises. Finalement, des intervenants ont indiqué collaborer avec des comités sectoriels pour soumettre des projets en tant que promoteur collectif auprès de la CPMT.

---

<sup>16</sup> < <http://cegepsetcies.com> >

<sup>17</sup> Les formations dites à 2 \$/h sont celles qui font l'objet d'un financement d'Emploi-Québec dans le cadre de l'application de la *Mesure de formation de la main-d'œuvre*.

### 5.3 Les pratiques de formation des SAE

Nous avons, dans les pages précédentes, dégagé les conditions d'existence et des stratégies des services des cégeps en matière de développement de la formation sur mesure. Nous pouvons les résumer comme suit :

- l'investissement des cégeps dans ce segment de la formation est variable, les ressources humaines consacrées au développement de la FSM le sont aussi ;
- les intervenants situent leurs actions dans le cadre d'un marché de la formation. Sur ce plan, les pressions ne sont pas uniquement à l'autofinancement des activités, car les surplus engendrés servent à « équilibrer », au moins en partie, les budgets des cégeps ;
- la stratégie de niche conduit chaque SAE à se concentrer sur des secteurs industriels ou des catégories de salariés. Ces niches sont largement associées aux spécialités des cégeps en matière de formation technique. Cela conduit à une différenciation entre les SAE et à une diminution de la pression concurrentielle.

Cette analyse a permis de cerner trois stratégies de recherche d'adéquation utilisées par les services aux entreprises ou les services de formation en matière de FSM :

- la spécialisation dans des créneaux ou des niches,
- le choix des personnes qui seront les « passeurs » entre le cégep et l'organisation
- et l'identification de ce qui est appelé les « bons contenus ».

La présente section décrira avec plus de précision ce travail d'ajustement et de planification des activités proposées aux entreprises et aux organisations.

L'offre de formation continue des cégeps est très variée : elle comprend des formations conçues à la suite de la demande explicite d'une entreprise ou d'une analyse de besoins couvrant un domaine de travail ou une catégorie d'emploi précise. Les SAE se sont dotés de divers outils afin de s'assurer que leur formation demeure en adéquation avec les réalités du marché du travail.

Nous amorçons cette section en reprenant les conceptions de l'adéquation proposée par les intervenants rencontrés, pour mieux comprendre leur point de vue sur leur propre travail de planification d'activités de formation. Nous poursuivons en examinant leur conception de la formation sur mesure. Nous examinons aussi les modes de travail utilisés afin de répondre aux demandes des organisations et des entreprises.

#### 5.3.1 L'adéquation formation-emploi

Sans surprise, tous les intervenants jugent que les formations offertes sont en adéquation avec l'emploi. Cette dernière est au cœur des préoccupations et des démarches des SAE, peu

importe qu'ils soient très structurés ou non, ou qu'ils fournissent quelques formations par année ou plusieurs dizaines. Différentes stratégies ont été adoptées pour s'assurer de l'adéquation des formations :

1. Stratégies de positionnement au sein du marché de la formation sur mesure comme la réalisation d'activités plus ou moins formalisée de veille informationnelle et de réseautage, la mise en œuvre de partenariats, le choix de créneaux ou de niches ;
2. Stratégies d'analyse des demandes par le biais de la mise en œuvre de pratiques de planification des activités ou d'une ingénierie de formation pouvant comprendre une diversité d'outil et d'approches. Même les SAE disposant de peu de ressources réussissent à développer de tels outils afin de répondre aux besoins exprimés par leur clientèle.

Nous avons demandé aux intervenants de nous décrire leur conception de l'adéquation formation-emploi. Définie simplement, elle est la réponse à des besoins précis exprimés par une clientèle, qui peut comprendre la clientèle organisationnelle, par exemple l'entreprise, et les travailleurs pris individuellement. S'il y a quelques nuances dans les discours, le point central reste le même, à savoir que la formation doit répondre à un besoin manifeste ou latent.

Il en ressort que l'adéquation doit répondre aux besoins des entreprises demandeuses. Il peut donc y avoir adéquation sur la base d'une formation offerte à une entreprise à sa propre demande. Plus de la moitié des intervenants souligne que l'adéquation doit aussi répondre aux besoins des travailleurs. La formation, dans ce cas, assure la rétention, le maintien en emploi ou la progression professionnelle. Autrement dit, la formation adéquate contribue à l'employabilité.

Des intervenants ont aussi précisé que l'on pouvait adhérer à une vision macro de l'adéquation. Celle-ci répond aux besoins de l'entreprise et des individus, mais aussi à ceux de la société et de son évolution actuelle et future.

La citation suivante illustre cette vision double de l'adéquation :

*Si on parle de formation en entreprise, c'est la formation qui va répondre aux besoins de cette entreprise-là, alors que si on parle d'adéquation formation-emploi, au sens plus généralement utilisé, c'est [...] déterminer les futurs besoins de formation, pas seulement les postes qui sont à pourvoir demain, mais aussi quel type de formation qui permet de bien [y répondre] (EP-1).*

En somme, pour les intervenants, l'adéquation formation-emploi vise à répondre à des besoins exprimés par des entreprises ou des travailleurs, sur une échelle variable allant d'une organisation bien circonscrite à l'ensemble de la société. Dans tous les cas, il faut que la formation soit pertinente, applicable et susceptible de pallier des lacunes déjà identifiées. La

formation en adéquation avec l'emploi doit être adaptée à la clientèle et être immédiatement transférable en milieu de travail.

Si l'adéquation est généralement atteinte dans la relation entre les entreprises ou les organisations, sur une échelle microsociale ou mésosociale, certains intervenants demeurent plus sceptiques quand la recherche d'adéquation se fait à une échelle plus large, comme le marché du travail, ce qui peut remettre en question le concept même d'adéquation. Ainsi, un SAE a planifié une activité de formation utilisant des informations provenant des observatoires du marché du travail identifiant des pénuries de main-d'œuvre. Or, ces cours ne trouvent pas preneurs. À contrario, ses créneaux de spécialisation, qu'elle n'a aucun problème à remplir et qui sont appréciés de ses clients ne font pas partie de ce qui est identifié comme prioritaire :

*C'est large, ça, l'adéquation formation-emploi [...] si on regarde ce que le Conseil emploi métropole a fait [...] ils disaient qu'ils avaient des besoins en fiscalité et système comptable, donc c'était des besoins en adéquation formation-emploi. Mais moi, mes créneaux, ce n'est pas ça que j'ai en formation sur mesure. Par contre, j'ai des cours à temps partiel qui sont dans ce secteur-là, mais pour lesquels j'ai de la difficulté à vendre, c'est incroyable. Donc, je ne sais pas d'où part l'adéquation formation-emploi (EP-11).*

### **5.3.2 La formation sur mesure selon les intervenants**

La formation sur mesure, telle que décrite par les intervenants, se décline en deux visions distinctes, l'une étant plus restreinte que l'autre. Pour la moitié des répondants, la FSM englobe toute la formation non créditée s'adressant à des travailleurs ou à des milieux de travail. Elle peut être adaptée à la demande d'une entreprise. Il s'agit de formations qui ciblent des individus désirant parfaire leurs compétences, des entreprises, des regroupements ou associations d'entreprises, des corps de métiers, etc. Elles peuvent avoir été développées après la réception d'une demande explicite ou encore après une démarche explicite d'analyse et de veille du marché. Ainsi, une formation sur les logiciels Autodesk a été planifiée pour les travailleurs ou les entreprises en général ; un atelier de perfectionnement peut cibler les infirmières et infirmiers ; et une formation sur la gestion agile en production est envisagée pour des entreprises manufacturières. Bref, cette représentation élargie de la formation sur mesure exclut les formations créditées (DEC ou AEC), mais pas les cours ou les activités menant à des Unités d'éducation continue (UEC) reconnues par la Société de formation et d'éducation continue (SOFEDUC).

L'autre moitié des répondants propose une représentation plus étroite de la FSM. Cette dernière se limite aux activités conçues et réalisées à la suite de la demande d'une entreprise ou d'une organisation (un client). Cette formation est adaptée et contextualisée à l'entreprise. Cela peut être une formation en gestion des conflits développée en fonction des situations propres à un milieu de travail. Les propos de deux intervenants marquent bien la distinction entre ces deux visions :

*Je sais que dans le réseau, on se comprend, nous, quand on dit formation sur mesure, c'est tout ce qui n'est*

*pas créditée. C'est un peu ça qui se dit, mais je dirais que moi, la vraie formation sur mesure, c'est vraiment répondre à un client, avec un besoin particulier et développer une formation. Oui, peut-être à partir de corpus qu'on a déjà, on ne commence jamais tout à fait à zéro, mais vraiment l'adapter pour lui versus avoir des formations préformatées (EP-10).*

*La formation sur mesure, c'est une formation qui est conçue à partir d'un besoin émis par une ou plusieurs entreprises et qui se donne dans nos locaux, chez le client ou à distance. [...] On a différentes sortes de formation sur mesure [...] on a des ateliers de perfectionnement, qui regroupent plusieurs entreprises ayant le même besoin [...] on a aussi des ateliers, ce qu'on appelle plus des cours de perfectionnement à temps partiel, on a une entente avec Emploi-Québec et on a nos fameux cours à 2 \$ de l'heure (EP-4).*

Ces deux visions ne sont pas incompatibles, puisque la seconde est incluse dans la première. La première représentation est plus englobante et inscrit un type d'activité dans l'ensemble des activités non créditées organisées par les services aux entreprises ou les services d'éducation des adultes. En même temps, plusieurs intervenants adoptent cette vision pour mettre en valeur la complémentarité des différentes interventions éducatives (un cours d'informatique proposé aux individus sert de référence pour une offre de formation à une organisation par exemple) ou les activités de veille qui permettent de suivre l'évolution des connaissances.

### **5.3.3 Les formations offertes**

Dès lors que le cadre de référence est large, il convient de saisir les différents modes d'interventions des services et les interrelations entre les intervenants éducatifs. Les SAE ont développé des offres où se côtoient différents types de formation.

**1. Les ateliers de perfectionnement et les ateliers publics** s'adressent aux travailleurs, qu'ils fassent partie d'une seule entreprise, qu'ils appartiennent à une profession ou un corps professionnel, comme des ingénieurs ou des informaticiens, ou qu'ils y participent à titre individuel. Certains ateliers permettent ainsi à des individus de s'y inscrire, alors que d'autres ciblent des catégories d'employeurs.

Le contenu des ateliers s'inspire souvent des DEC ou des AEC qui sont offerts dans les collèges. Ils peuvent également s'inscrire dans un créneau dans lequel le SAE a choisi d'investir. Ces ateliers sont programmés à moments fixes et peuvent être offerts plusieurs fois par année. Certains peuvent mener à l'obtention d'UEC de la SOFEDUC ou à des formations de perfectionnement subventionnées par Emploi-Québec (formations à 2 \$/h).

Les SAE perçoivent deux avantages à ces ateliers. Ils ont une bonne rentabilité, puisqu'une fois conçus, ils peuvent être donnés à répétition. D'autre part, les ateliers sont adaptables aux besoins particuliers d'un client et ils constituent un excellent outil de promotion de la formation sur mesure. L'offre d'ateliers de perfectionnement fait donc partie de la stratégie de développement, puisqu'elle permet de promouvoir l'expertise du collège par effet boule de neige.

**2. Les microprogrammes** sont des formations généralement offertes en partenariat par plusieurs SAE. C'est le cas par exemple de « gestionnaires efficaces » ou de « M3I ». Il s'agit de formations de plus longue durée, composées de plusieurs modules. Elles peuvent être offertes à des travailleurs en emploi ou encore adaptées à une entreprise qui en fait la demande.

**3. La formation sur « demande »** est une formation offerte suite à une demande explicite faite par une entreprise auprès du SAE. Suite à l'appel, le SAE fait une analyse des besoins et développe la formation en conséquence. Cette formation sera d'une durée variable, allant de la demi-journée à plusieurs semaines. Elle peut se baser sur un catalogue de formation (cours déjà élaborés par le SAE ou le collègue), ou être entièrement créée en fonction des besoins du client.

Certaines formations peuvent être des programmes développés pour un seul client. Par exemple, certains SAE ont créé, en collaboration avec des multinationales, des formations adaptées à leurs processus de fabrication ou de production. Dans ces cas, les formations ont été conçues avec différents services du client et sont données de manière récurrente. Ces formations durent généralement plusieurs jours ou semaines.

**4.** Plusieurs collèges incluent **la reconnaissance des acquis et des compétences** (RAC) dans leur service aux entreprises. Ce service permet à celles-ci d'évaluer les compétences de leur main-d'œuvre et peut se poursuivre dans le développement de formations de mise à niveau des travailleurs. Un seul collègue a misé beaucoup sur la RAC pour se démarquer des fournisseurs privés de formation. Ce SAE offre des services qui se basent d'abord sur une RAC, suivis de formations par modules choisis pour l'employé afin de combler des lacunes préalablement identifiées.

**5.** Presque tous les SAE offrent la francisation en entreprise subventionnée par Emploi-Québec dans le cadre d'une **école de langue**. Quelques-uns offraient également des cours d'anglais. En dehors de la francisation, toutefois, plusieurs SAE signalent que les cours de langues se font dans un contexte très compétitif, notamment à cause de présence importante de fournisseurs privés.

Toutes ces formations peuvent être adaptées à la demande d'un client. Ainsi, l'ensemble de l'offre, souvent présentée sous forme de catalogue, permet d'informer les clients potentiels des contenus offerts au sein des collèges. Comme le souligne un intervenant rencontré, le catalogue permet de faire connaître les services éducatifs du cégep :

*C'est comme une ligne qu'on lance à l'eau. J'ai toujours vu ça comme ça, dès que je suis arrivé ici, on n'a aucune formation pour les entreprises, y a rien qui existe, on va se bâtir un petit catalogue. Donc c'est ce que j'ai tenté de faire au mieux, c'est loin d'être parfait, je le sais, mais c'est ce que j'avais (EP-1).*

### 5.3.4 La planification de l'offre de formation : les formats possibles

---

L'offre de formation des SAE est très flexible et vise à répondre aux besoins de la clientèle. Une première dimension à considérer est d'ordre logistique : il s'agit de déterminer les horaires et les lieux de formation. Les formations se font le jour, le soir, la fin de semaine et même la nuit pour les usines qui ont des quarts de travail nocturne.

La formation en mode présentiel constitue la formule dominante. Trois collèges se distinguent en offrant des formations en ligne, bien qu'un seul d'entre eux ait réellement acquis une expertise dans cette approche. D'autres SAE vont offrir des formations en ligne de façon plus ponctuelle, par exemple pour faire du coaching à distance ou offrir des webinaires, mais sans plus<sup>18</sup>.

Trois collèges offrent une formation par modules qui permet au client de sélectionner ceux qui l'intéressent afin de concevoir une formation sur mesure. Un collège a poussé le concept au point de combiner RAC et formation modulaire. Les employés doivent suivre les modules pour lesquels des lacunes ont été relevées. Un autre collège a conçu plusieurs ateliers qu'il offre sous une forme modulaire, c'est-à-dire qu'il combine les modules en fonction de la demande du client pour personnaliser une formation.

Le choix du format de formation n'est pas sans lien avec le contenu envisagé, comme le souligne un intervenant :

*Et pour que mes contenus de formation soient utiles à l'entreprise, il faut que mes formations soient courtes, ciblées avec trois quarts d'exercices et un quart d'apport théorique. [...] Nous, on n'est pas une université, on est un collège, donc notre clientèle, c'est des techniciens (EP-6).*

### **5.3.5 La planification de l'offre de formation**

La détermination des contenus de formation est structurée autour de trois activités. Une première, générique, prend la forme d'une veille plus ou moins structurée et intensive visant à repérer les compétences essentielles des niches adoptées et leurs évolutions. La planification des formations à la suite des demandes est l'activité la plus directe qui soit alimentée par les savoirs génériques et les demandes des entreprises. Tous disent reprendre les étapes de planification identifiées par les démarches d'ingénierie de la formation. L'évaluation des activités réalisées est aussi une occasion d'amélioration et de transformation des formations.

#### **5.3.5.1 La veille informationnelle**

Les activités génériques de veille varient selon leur degré de structuration. Les SAE s'appuient sur des compétences internes détenues par les membres de l'équipe du SAE, les enseignants ou le personnel des CCTI, ou encore sur l'apport d'experts externes, de personnes

---

<sup>18</sup> La faiblesse de la formation à distance est jugée par une personne interrogée comme une lacune propre aux collèges montréalais, alors que ceux des régions sont nettement plus sensibles à la question de la distance, et qu'ils ont déjà développé différentes ressources en ce sens.

d'expérience, d'associations ou parfois de comités sectoriels.

Des SAE (EP-4, EP-8, et EP-9) ne font pas de veille organisée, tout en étant à l'écoute des tendances et des recommandations exprimées dans les réseaux d'appartenance, ce qui permet de créer de nouvelles formations ou de mettre à jour des ateliers existants. La démarche est un peu plus structurée à la suite d'une demande explicite. Dans ce cas, les SAE poursuivent une démarche structurée et effectuent une analyse approfondie des besoins du marché du travail. Il peut en résulter des ateliers s'adressant à une clientèle organisationnelle ciblée. Un SAE offre une formation destinée à des employés municipaux à la suggestion d'un participant ayant suivi une autre formation. Cette stratégie s'appuie beaucoup sur des partenariats internes (CCTT) ou externes, que ce soit auprès d'autres collègues, d'associations ou encore de comités sectoriels de main-d'œuvre.

Certains SAE (EP-1, EP-5, EP-6 et EP-10) réalisent des activités de veille sur l'évolution des besoins de formation dans les créneaux adoptés. Par exemple, un service a réalisé une veille sur les exigences de formation continue des infirmières qui conduira à proposer une activité de formation conforme aux informations dégagées. Un intervenant a aussi mentionné suivre la liste d'Emploi-Québec des professions prioritaires, ce qui lui permet de concevoir des contenus liés aux professions identifiées.

Les autres SAE (EP-2, EP-3, EP-7 et EP-11) ont des stratégies plus structurées. Ils ont mis en place différents outils leur permettant de faire des études de marché approfondies dans leurs créneaux. L'information est collectée tant à l'interne du cégep ou du service qu'à l'externe. Sur la base des tendances identifiées, les contenus des formations seront adaptés et de nouvelles formations seront développées, et ce, même sans demande explicite de la part d'un client.

Pour quelques SAE, les activités de veille sont également parties prenantes de leur stratégie d'affaires. Elles leur permettent notamment de cibler de nouvelles clientèles pour leurs services existants, d'identifier des partenaires d'affaires potentiels et des ressources (programmes de subvention, appels d'offres, etc.) pouvant servir au développement du SAE.

### **5.3.5.2 L'ingénierie de formation**

La seconde activité de fixation des contenus est réalisée par la mise en œuvre d'une ingénierie de formation qui est relativement similaire d'un cégep à l'autre. Cette ingénierie s'articule autour de trois grandes étapes, l'analyse des besoins, l'activité de formation et l'évaluation. Ces étapes ont été discutées lors des entrevues, ce qui a confirmé que les SAE les suivent lorsqu'ils reçoivent une demande de formation. Son usage est plus ou moins formalisé d'un cégep à l'autre, selon les ressources de chaque SAE et le mode de structuration des processus adopté par chacun d'eux.

La Figure 3 à la page suivante représente le processus modal d'ingénierie de formation,

tel qu'il se dégage dans le discours des intervenants rencontrés. Tous les SAE ont une personne qui assure le suivi tout au long du processus, que ce soit un conseiller pédagogique, la direction ou le coordonnateur du SAE. Pour simplifier la présentation des résultats, nous avons retenu le terme de « conseiller pédagogique » pour qualifier la personne assurant le suivi du dossier et agissant comme intermédiaire entre le client et le spécialiste de contenu chargé de concevoir la formation.

À la suite d'une demande, le processus d'analyse suit éventuellement l'un des trois cheminements représentés ici. Dans le premier cheminement, un client entre en relation avec le SAE avec une idée déjà précise de la formation souhaitée et l'intention claire de réaliser l'activité avec le SAE. Il peut s'agir, par exemple, d'une formation annuelle exigée par une agence gouvernementale. Dans ce cas, le client demande la formation qui peut avoir été planifiée antérieurement. Le conseiller pédagogique s'assure que les besoins correspondent toujours à la formation et que le formateur retenu convient au client. Autre exemple, une entreprise peut approcher un SAE offrant le programme de « Gestionnaires efficaces » ou de « M3I » pour qu'il soit adapté et donné exclusivement à ses employés.

La deuxième approche, similaire à la précédente, mobilise les différentes compétences des SAE. Dans ce cas, le client appelle pour obtenir une soumission pour une formation donnée. Le conseiller pédagogique prend alors le dossier en charge et contacte le client pour faire une clarification des besoins. Le spécialiste de contenu, qui est généralement le formateur envisagé, peut être mobilisé à cette étape afin qu'une voix experte soit à l'écoute du client. La discussion permet au SAE d'identifier la problématique de l'organisation ou de l'entreprise.

*Ce que je n'ai jamais, c'est quelqu'un qui m'appelle, qui me dit : bonjour, j'ai un besoin A, et que je me retourne de bord en disant, OK, besoin A, voici, merci beaucoup. Voici l'offre de service, bye bye. Ça n'arrive jamais, j'ai jamais fait ça parce que très généralement, quand on me dit j'ai un besoin A, en creusant on se rend compte que le besoin est B. Donc on a des gens dont la fonction est de faire une analyse de besoins. Ces gens-là se déplacent en entreprise (EP-11).*

Une fois la problématique identifiée, le conseiller pédagogique et, s'il y a lieu, le spécialiste de contenu identifient les principaux paramètres de la formation. La soumission sera développée et contiendra les informations sur la proposition, les objectifs pédagogiques et le coût total.

La troisième éventualité est que l'intervenant du SAE juge que la demande dépasse ses créneaux de formation ; il va alors référer l'entreprise à un SAE d'un autre collègue.

Si la soumission est acceptée par le client, le SAE entre dans la deuxième phase de l'analyse des besoins (analyse approfondie). Dès lors, le conseiller pédagogique et le spécialiste de contenu vont se déplacer en entreprise afin de raffiner davantage la formation et l'adapter à l'entreprise. Cette phase peut être assez courte, ou, au contraire, s'étaler sur plusieurs semaines, voire plusieurs mois. Il s'agit de l'étape cruciale dans la relation entre les formateurs et les

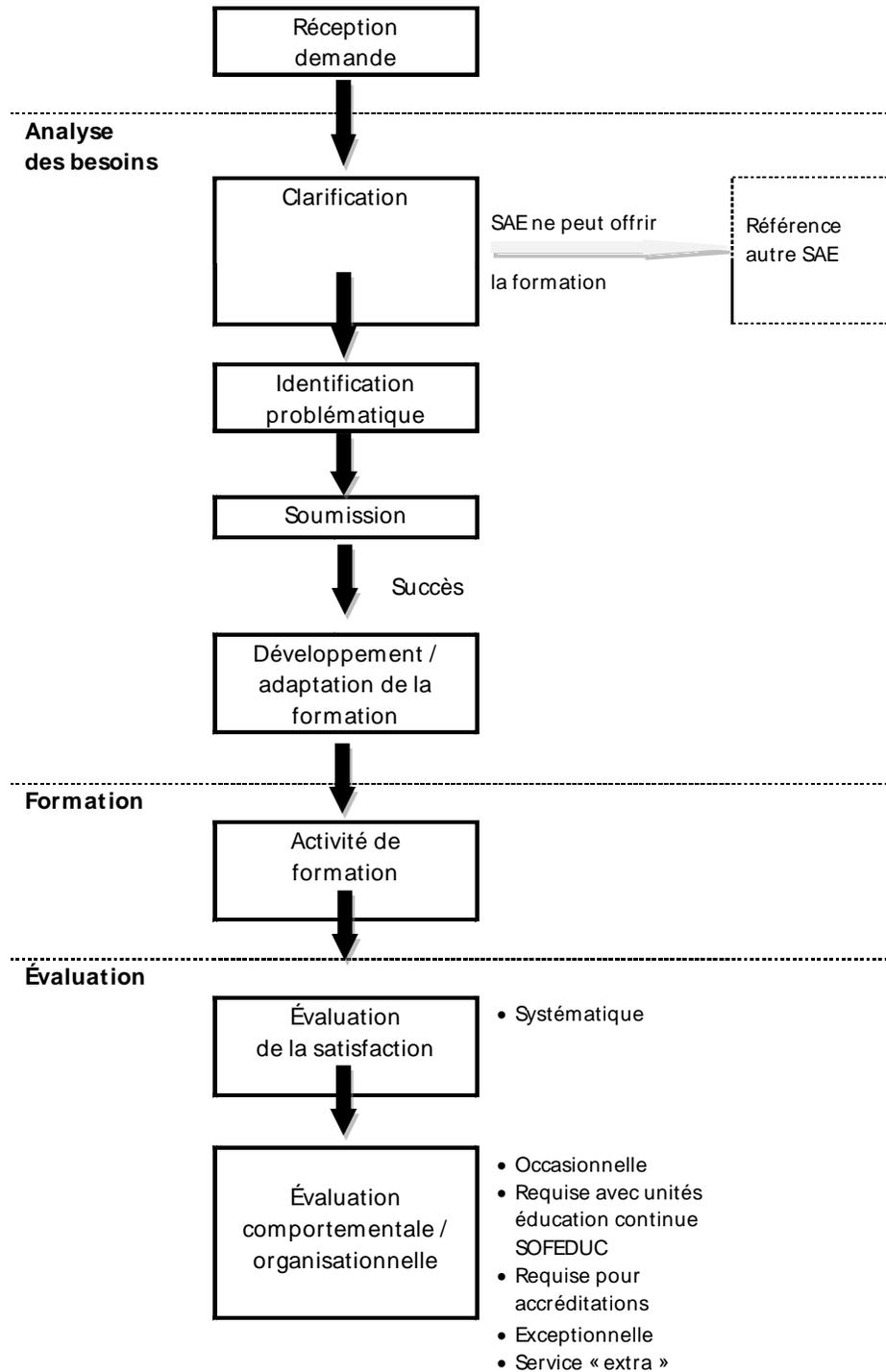
représentants des entreprises pour établir l'adéquation recherchée et assurer la qualité de l'activité envisagée.

Certaines formations seront développées en collaboration avec le service des ressources humaines du client, ce qui nécessite de nombreux aller-retour entre le SAE et le client. Cela permet d'ajuster la formation à sa réalité et à celle du personnel appelé à suivre la formation. Certains ajustements prennent une grande ampleur. Par exemple, un SAE a offert une formation majeure de mise à jour des compétences du personnel technique d'une unité dans une université. Pour ce faire, le SAE a fait une évaluation des compétences des techniciens, ce qui a permis d'identifier les lacunes de différentes natures. L'employeur a alors sélectionné les compétences à privilégier, ce qui a amené le SAE à concevoir des formations sur les dimensions sélectionnées. L'ensemble du processus s'est étalé sur plusieurs mois.

Un autre exemple est celui d'un SAE qui a développé, en collaboration avec une multinationale, une formation dans un créneau spécialisé propre à l'entreprise. Dans ce cas, ce sont des enseignants du cégep qui ont été mobilisés pour monter une formation de plusieurs heures, qui s'est conclue par une évaluation des compétences acquises. Cette formation a été conçue grâce aux échanges entre les ressources humaines et le service ciblé par la formation. C'est par ailleurs une formation qui se donne sur une base régulière à de nouveaux employés de l'entreprise.

Un intervenant a donné un exemple où les conseillers pédagogiques ont été amenés à adapter une formation aux différentes clientèles internes d'une multinationale. Ainsi, bien que le cœur de la formation ait été similaire, le personnel qui travaille auprès des clients n'a pas été exposé exactement aux mêmes contenus ni aux mêmes approches pédagogiques que celui qui travaille à la production.

*Figure 3 – Processus d'ingénierie de formation des SAE des collègues*



C'est lors de cette phase que le spécialiste de contenu développe davantage sa formation. Le conseiller pédagogique y joue un rôle d'intermédiaire : il cherche à établir un équilibre entre l'offre de formation et la réponse au besoin de formation, et s'assure que le spécialiste reste dans les limites de la demande du client.

*C'est important qu'on soit deux, parce que l'expert de contenu, une définition que j'aime bien, qui est drôle, c'est que l'expert de contenu, c'est quelqu'un que, quand il vous parle, il vous fait comprendre que ce n'est pas vous l'expert. Il faut que je sois là des fois avec lui, parce que je veux qu'il écoute ce que dit l'entreprise (EP-6).*

Une fois cette analyse plus approfondie réalisée, le plan de formation est soumis au client pour confirmation. L'étape suivante est l'activité de formation elle-même.

Le taux de succès de l'offre de service, soit l'acceptation de la proposition par l'entreprise, semble varier d'un SAE à l'autre. En effet, un intervenant signale avoir un taux de succès avoisinant les 90 % d'obtention d'un mandat à la suite d'une offre de service, alors qu'un autre indique plutôt qu'il doit faire trois soumissions pour en obtenir une (soit un taux de 33 %).

Dans tous les cas, les intervenants partagent une vision assez similaire des forces des SAE et des sources d'échecs. Parmi les forces explicites des services, les intervenants jugent excellent l'arrimage entre l'offre et les besoins des clients. L'analyse des besoins contribue à cette adéquation. De plus, les SAE offrent des réponses rapidement et ont un service qu'ils jugent de qualité. Plusieurs ont mentionné une étude de la Fédération des cégeps qui vient confirmer que les entreprises méconnaissent les SAE, mais qu'une fois qu'elles font affaire avec eux, elles sont très satisfaites du service et de la qualité de la formation.

Dans l'ensemble, les SAE affirment avoir des prix très compétitifs. Néanmoins, deux intervenants signalent que le prix constitue un frein à l'obtention de contrats. Dans un cas, c'est l'incapacité du SAE à concurrencer les bas tarifs offerts par les écoles de langue. Dans l'autre, le problème est inverse : c'est le tarif bas qui rend les clients potentiels méfiants, « *ce qui souvent nous fait perdre des contrats, c'est qu'on est moins cher. On est très souvent moins cher que des consultants en boîte, et ça, ça n'inspire pas confiance (EP-8)* ».

Un intervenant indique que son SAE a « perdu » un contrat à la suite d'une soumission qu'il avait faite de façon conjointe avec une multinationale spécialisée en formation parce que le prix demandé était trop élevé. Non seulement y avait-il eu des chocs culturels entre les deux entités, mais le prix proposé par la multinationale était largement supérieur à ce que le SAE demande habituellement.

D'autres facteurs d'échecs sont relevés par les intervenants, dont le manque de financement du côté du client. Cela peut être lié au fait que la personne qui a demandé la formation n'a pas accès au budget, et qu'elle « ne contrôle pas les cordons de la bourse ». Une intervenante indique aussi que certaines entreprises, surtout des PME, s'attendent à avoir les mêmes tarifs que pour les formations subventionnées à 2 \$/h, ce qui n'est pas possible pour le

SAE. Une autre personne souligne que la formation n'est pas toujours une priorité pour les entreprises, et que, pour cette raison, elles ne font pas nécessairement de suivi après une première demande.

L'activité de formation, dans sa réalisation, a été très peu abordée durant les entretiens. Celles-ci sont données par le formateur désigné au moment et dans le lieu qui conviennent le mieux au client. Plusieurs intervenants ont souligné que les contenus étaient ancrés dans la pratique et liés directement aux tâches que doivent effectuer les employés qui suivent la formation. Dans quelques cas, les SAE ont investi dans l'achat de matériel ou utilisent le matériel du collègue pour permettre aux apprenants de mettre en œuvre les enseignements. Un SAE embauche même des comédiens pour simuler de « vraies » situations de travail. La durée peut être extrêmement variable ; par exemple, les microprogrammes ou les cours conçus sur demande peuvent durer plusieurs semaines, ou, au contraire, être très brefs.

L'évaluation de la formation reste sommaire dans la majorité des cas. Seul le niveau 1 du modèle de Kirkpatrick (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006) est systématisé, c'est-à-dire l'évaluation de la satisfaction de la formation. Selon le type de formation, quelques évaluations de niveau 2 — acquisition des compétences — sont faites. Au-delà, deux SAE signalent offrir un service d'évaluation « extra » (payant), qui les amènent à vérifier, sur les lieux du travail, si la formation a bel et bien eu un effet sur les comportements et la performance organisationnels. Trois SAE (EP-7, EP-8 et EP-9) se distinguent par une offre d'évaluation de la formation plus développée.

Toutes les formations, qu'elles soient faites à la demande d'un client ou qu'elles soient un atelier de perfectionnement, se concluent avec un formulaire, généralement d'une page, qui interroge les participants sur leur satisfaction quant au contenu, au formateur, à la salle, etc. Les SAE contactent également les clients après la formation pour faire un suivi avec eux. La compilation des réactions permet d'ajuster les formations et de faire une rétroaction auprès des formateurs.

Dans le cas des ateliers de perfectionnement donnés dans le cadre de formation continue obligatoire, il y aura une évaluation un peu plus développée, conformément aux critères fixés par la SOFEDUC pour émettre des UEC.

Finalement, plusieurs FSM d'envergure font l'objet d'une évaluation plus soutenue. Par exemple, une multinationale qui souhaitait changer ses méthodes de travail dans une unité de production a demandé au SAE de reproduire sa chaîne de montage et de former sa main-d'œuvre. Dans ce cas, l'évaluation des compétences se fait sur les quatre niveaux, puisque l'impact aux plans comportemental et organisationnel a été pris en compte : il devient facile de repérer les employés qui ne respectent pas la nouvelle méthode de travail. Ce principe s'applique à d'autres cas de multinationales ou de grandes entreprises qui ont fait appel à des SAE pour former leur main-d'œuvre sur des aspects précis liés aux processus internes.

## 5.4 Synthèse

Les informations recueillies permettent de dégager un certain nombre de constats au regard du travail réalisé par les agents éducatifs pour se positionner sur le marché de la FSM et pour planifier des activités qui répondent aux demandes des organisations et des entreprises.

Les cégeps montréalais investissent différemment en FSM ; les ressources disponibles, la structure du service et la formalisation des pratiques en font foi. En ce sens, il y a un positionnement différencié des cégeps. À cet égard, les stratégies déployées pour être des interlocuteurs légitimes sont mises en œuvre avec une intensité variable. Une constance ressort : chacun cherche sa légitimité en assurant la qualité de ses actions. Les stratégies impliquent différents dispositifs et outils visant à produire un jugement positif des demandeurs de formation et une confiance dans la capacité à planifier des activités pertinentes sur le plan technique.

Nous pouvons dégager trois situations types qui distinguent les SAE sur le plan de leur investissement, de leur organisation et de leurs stratégies de développement. Il s'agit de types théoriques ou abstraits, construits en reprenant les grandes caractéristiques de chaque service analysé. En ce sens, aucun type n'existe réellement, mais en même temps chaque SAE « réel » se rapproche de l'un ou de l'autre type.

La première situation est celle des SAE qui sont le mieux implantés sur le marché de la formation sur mesure, les **SAE établis**. Véritable organisation de FSM, ces SAE s'appuient sur une structure organisationnelle bien établie et d'importantes ressources financières et humaines pour mettre en place des stratégies de positionnement systématiques et structurées. Ces SAE sont reconnus comme des intervenants importants dans les secteurs économiques liés à leurs créneaux d'expertise respectifs et interviennent dans plusieurs activités de réseautage et de planification de formation de la main-d'œuvre. Leurs activités de veille sont régulières et poussées, et prennent la forme d'études de marché. Les **SAE établis** réalisent un grand volume d'activités de formation annuellement et observent une croissance continue de leurs activités grâce au travail de développement d'affaires qui représente une partie non négligeable des tâches de leur personnel. Ces SAE bénéficient à la fois d'un grand soutien et d'une grande autonomie de la part de leur cégep d'attache, qui les considère comme un volet de leur mission éducative (formation continue des adultes en emploi et transfert de connaissances vers la collectivité) et un moyen de générer des revenus qui permet une plus grande flexibilité financière.

La seconde situation est celle des **SAE actifs** dont le positionnement sur le marché de la FSM est étroitement lié à la position de leur cégep d'affiliation dans le secteur de la formation continue pour les adultes. Leur structure organisationnelle s'insère dans un service de la formation continue qui regroupe plusieurs services de formation créditée et non créditée s'adressant tant aux individus et aux entreprises. La division du travail y est plus ou moins

développée, les professionnels s'occupant à la fois des services aux entreprises et aux individus. Les ressources financières et humaines disponibles pour la FSM varient en fonction des besoins et des capacités du service de formation continue dans son ensemble, ce qui n'empêche pas pour autant les SAE d'avoir accès à des ressources importantes. Les activités de positionnement sur le marché de la FSM ne sont pas systématiques, puisque le personnel doit également voir au positionnement du service de formation continue dans le réseau institutionnel. Le volume d'activités de FSM est généralement stable, mais moindre que celui de la formation continue. Les activités de veille sont également moins systématiques et se réalisent essentiellement par les réseaux institutionnels et professionnels. Les activités de FSM ont le soutien du cégep d'affiliation au même titre que les autres activités de formation continue.

La troisième situation est celle des SAE qui sont à peu près absents du marché de la FSM. Pour le cégep d'affiliation de ces SAE, la FSM n'est pas une activité stratégique et ne bénéficie que de peu ou pas de soutien du tout. Ces SAE intégrés au service de formation continue sont très peu structurés et ont des ressources financières et humaines limitées. Le personnel responsable de la FSM n'y consacre que peu de temps, ayant de nombreuses autres tâches en formation continue. Le volume d'activité de FSM est relativement marginal par rapport aux autres services de formation continue, et la clientèle est très peu fidélisée. À ce titre, les activités de positionnement sur le marché sont pour ainsi dire inexistantes, les ressources n'étant pas disponibles pour effectuer ce genre d'activités.

Peu importe le type de SAE, le jugement sur la qualité des services est au cœur de l'activité des SAE. Les visions de l'adéquation exprimées par les intervenants ont permis de relever à quel point cet objectif est central à tous les SAE. En effet, on remarque que, d'une part, l'offre de formation généralement concentrée dans des niches permet aux SAE de se distinguer les uns des autres et de maîtriser les besoins d'un secteur économique ou une profession. Ce choix leur permet de bien connaître le champ en effectuant des activités de veille, des approfondissements et même des études de marché, ce qui contribue au développement de formations offertes à tous qui servent de vitrines pour l'expertise du service. Les partenariats renforcent cette capacité qu'ont les SAE à demeurer informés des tendances en matière de développement des compétences.

D'autre part, la démarche d'ingénierie de formation, suivie de manière rigoureuse par les différents intervenants, constitue un outil d'arrimage entre la formation et les besoins précis. Les SAE prennent le temps de comprendre l'entreprise et ses enjeux, souvent en collaboration avec un spécialiste de contenu. Le processus d'ingénierie est fort similaire d'un collègue à l'autre, même dans les SAE qui n'ont pas autant formalisé leurs pratiques que certains de leurs homologues. Les formations données sont toujours adaptées à leur clientèle, une bonne dose de travaux pratiques, par exemple, assurant que celles-ci soient rapidement transférables à un autre milieu professionnel.

Une des forces des SAE — qui a été peu mentionnée explicitement par les intervenants, mais qui se déduit de leurs discours — est qu'ils respectent les mêmes exigences de qualité pédagogique que leur établissement collégial. L'importance accordée à la pédagogie se perçoit dans le choix des formateurs, qui sont des enseignants ou des consultants retenus parce qu'ils sont considérés comme de bons andragogues. Pour les SAE, les formateurs doivent avoir la capacité à transmettre leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être : il s'agit d'une condition d'embauche et d'une garantie de qualité de la formation, ce que, selon quelques intervenants, des firmes ou des consultants ne peuvent pas nécessairement offrir.

## 6 FORMATION SUR MESURE DANS LES UNIVERSITÉS

---

Inscrites dans un même contexte de marché de la formation que les cégeps, les universités montréalaises ont développé une offre et une organisation de la formation significativement différente de celle de leurs homologues de l'enseignement collégial. Selon les cas, ce sont les facultés, écoles, départements ou encore des services de formation continue qui ont développé une offre de formation pour les entreprises au cours des dernières décennies. Certains se sont spécialisés de manière à cibler une profession en particulier, alors que d'autres ont une offre assez diversifiée et présentée sous forme de catalogue. S'il y a de la concurrence entre les universités sur le marché de la formation, il peut même y en avoir, jusqu'à un certain point, entre les centres de formation d'une même université. À ce titre, les centres de formation se distinguent quant à leur organisation interne, leur stratégie d'affaires, les relations qu'ils entretiennent à l'externe et les ressources tant humaines que financières qu'ils investissent dans la FSM.

### 6.1 Les caractéristiques organisationnelles

Les centres ou les services de formation universitaires se caractérisent par une forte autonomie par rapport à leur établissement d'attache, ce qui est assez représentatif des structures universitaires en général. Cette autonomie fait en sorte que les caractéristiques organisationnelles des centres varient significativement d'un établissement à l'autre, chaque centre ayant une configuration spécifique qu'il est difficile de classer comme cela a été fait pour les SAE des cégeps dans la section précédente. Ainsi, la principale caractéristique des centres est avant tout leur variété organisationnelle.

#### 6.1.1 La structure des centres

La structure des centres ou des services<sup>19</sup> varie principalement en fonction de l'entité de rattachement : administration centrale, faculté ou service d'éducation des adultes, par exemple. Selon les cas, les centres peuvent avoir une organisation structurée avec plusieurs professionnels travaillant à temps plein ou une organisation plutôt informelle avec du personnel engagé à forfait. On retrouve minimalement une personne responsable de la coordination ou de la direction, et des formateurs qui sont également spécialistes de contenu. Du personnel de soutien peut s'ajouter à l'équipe selon la taille du service.

L'organisation des ressources humaines repose sur une séparation entre les tâches pédagogiques, essentiellement effectuées par les formateurs, et toutes les autres tâches nécessaires à la réalisation d'un projet de formation, qui sont assumées par la direction et son équipe. Il n'y a qu'un seul centre où l'équipe de direction intervient systématiquement dans les tâches pédagogiques. Cette intervention est cependant sommaire et porte plutôt sur le format que sur le contenu de la formation.

---

<sup>19</sup> Les expressions « centre » et « service » sont utilisées comme synonyme.



Les formateurs sont recrutés, sur la base de leurs compétences pédagogiques et de leur expertise dans un domaine de formation, parmi les professeurs et les chargés de cours de l'université d'attache ou chez les consultants externes. Ils disposent d'une grande liberté pour la conception d'un projet de formation et le choix d'une approche pédagogique, qui doit comprendre une partie pratique significative. Dans la majorité des cas, ils entrent en contact avec l'entreprise ou des organisations (comme les ordres professionnels) dès la réception d'une demande. Ils participent à l'analyse et à la validation des besoins auprès de l'entreprise.

Pour plusieurs intervenants rencontrés, les formateurs qui sont professeurs ou chargés de cours constituent une véritable force des centres de formation en ce sens que leur expérience leur permet d'effectuer un transfert des connaissances universitaires vers les milieux concernés. Les services bénéficient d'un atout important dans l'embauche des professeurs, car les conventions collectives ne sont pas contraignantes à cet égard, la participation des professeurs reposant sur une base volontaire :

*[...] les professeurs ne sont pas obligés de travailler avec nous. Ça ne fait pas partie de leur cheminement de carrière, ça leur donne aucun point, [ils] sont obligés de faire beaucoup de choses, mais pas ça. Alors ceux qui travaillent avec nous, c'est ceux qui, justement, veulent garder un lien très étroit [...] avec la pratique (EP-16).*

Un seul centre engage exclusivement des formateurs qui sont consultants externes, alors que deux autres y font appel de manière régulière ou ponctuelle. Pour les intervenants, les formateurs externes ont la qualité d'être des praticiens qui sont près du milieu du travail, ce qui représente un avantage dans certains projets de formation.

L'équipe de direction des centres assume un large éventail de tâches liées à l'administration des activités de formation et au contact avec la clientèle. Outre les tâches administratives régulières (réception de la demande, suivis avec le client, etc.), certaines équipes de direction font également du démarchage et du développement d'affaires. À ce titre, certains centres ont des professionnels affectés exclusivement à ce type de tâches. Dans d'autres cas, le centre peut avoir un coordonnateur spécialisé dans le développement pédagogique. Un intervenant a souligné que les centres de formation universitaires bénéficiaient, comme le veut la tradition universitaire, d'une grande liberté d'action vis-à-vis de leur unité d'attache. Cela n'empêche pas pour autant les centres d'être soumis à une reddition de compte :

*[...] ma seule motivation, c'est de le [le centre de formation] gérer correctement, et je suis 100 % imputable et ma reddition de comptes, elle est totale et [...] transparente (EP-12).*

L'organisation des ressources humaines varie selon la structure administrative de chacun des services. Le centre EP-12 relève d'une faculté. Son équipe, composée de cinq professionnels et d'une direction, n'a pas une organisation du travail précise, car aucun de ses membres n'est permanent. La direction est assumée par un cadre permanent de l'université qui a été affecté à ce poste, alors que les professionnels sont engagés à forfait en fonction des ressources financières à la disposition du centre. Les membres de l'équipe ne sont pas affectés

uniquement à la FSM ; ils doivent également voir à l'organisation d'autres services de formation continue. À ce titre, les professionnels s'occupent essentiellement de l'organisation et du suivi des différentes activités de formation, alors que la direction s'occupe du démarchage et du développement d'affaires.

EP-14 relève d'une faculté. Consacré exclusivement à la formation non créditée, le centre emploie trois personnes qui ont un mandat à la fois fonctionnel et stratégique, c'est-à-dire qu'ils doivent assurer l'organisation des activités de formation continue et de FSM, et effectuer le suivi avec la clientèle tout en faisant du développement d'affaires. Ces professionnels doivent également veiller à la mise en place du processus d'assurance qualité des formations développées par les formateurs.

EP-15 est une sous-division d'une école de formation continue qui relève d'une faculté. Elle se consacre exclusivement à de la formation non créditée et emploie une direction et quatre professionnels qui se consacrent essentiellement à l'organisation de FSM et de formations publiques.

Le centre EP-13 relève du rectorat et regroupe un ensemble de services de formation créditée ou non créditée. Les six employés du centre, un coordonnateur et cinq professionnels, ne sont pas affectés à un seul type de formation, et s'occupent à la fois de la FSM, de la formation continue et de programmes de formation créditée. EP-16 est une école de formation continue qui relève de l'administration centrale de l'université. Cette école est dotée d'une organisation structurée qui regroupe une vingtaine d'employés pour les services de formation continue, dont plus de la moitié est affectée exclusivement aux activités de FSM. Cette école, qui a l'équipe la plus imposante, compte plus d'un coordonnateur et plusieurs professionnels responsables de l'organisation des formations et du contact avec la clientèle. EP-17 relève aussi de la direction de l'université. Doté d'une organisation structurée qui regroupe neuf employés, le centre offre exclusivement de la formation non créditée. Il emploie deux coordonnateurs, un attribué aux formations publiques et au développement pédagogique, et l'autre affecté plutôt à la FSM et au développement d'affaires. Sous la supervision d'une direction, l'équipe de professionnels voit à l'organisation des formations publiques et de la FSM, et au suivi avec la clientèle.

Chaque centre a donc un modèle organisationnel particulier où les différentes ressources humaines assurent la gestion, la planification et la réalisation d'activités de FSM.

### **6.1.2 Relations internes**

Les centres de formation entretiennent des relations variées avec les différentes unités de leur établissement d'enseignement. Sauf une exception, les centres ont tous des relations étroites avec les professeurs et les chargés de cours de l'université qui sont à la fois spécialistes

de contenu et formateurs. Ces relations se basent généralement sur le principe de la liberté académique : l'expertise des professeurs et des chargés de cours est pleinement reconnue, ce qui se traduit par une forte autonomie dans le développement des contenus de formation. Selon un répondant, il s'agit d'une condition essentielle pour qu'une formation soit réellement sur mesure, dans l'optique où le formateur doit pouvoir sélectionner les différents moyens pédagogiques et didactiques répondant aux besoins des entreprises. Plusieurs intervenants ont également mentionné que les relations avec les professeurs et chargés de cours s'inscrivaient dans la mission du transfert de connaissances du centre et, plus généralement, de leur université. Bien que les professeurs et chargés de cours bénéficient d'une grande marge de manœuvre, ils sont tout de même redevables de la qualité de leur formation, et le centre peut choisir de ne pas faire appel à leurs services s'il n'est pas satisfait de la formation offerte.

Deux centres se distinguent en entretenant peu, sinon aucune relation, avec le corps professoral de l'université. Les formateurs sont plutôt des consultants recrutés en fonction de leur expertise, qui est considérée comme étant plus près de la réalité des entreprises. Contrairement aux autres services, où la liberté académique est au cœur de la relation avec les formateurs et experts de contenus, ces deux centres ont des relations qui sont plutôt basées sur la prestation de services et le contrôle de la qualité. Les formateurs ont des balises ou des contraintes spécifiques à respecter quant à la forme et au contenu de la formation qu'ils offrent à la clientèle des centres. Selon les cas, cet encadrement prend différentes formes, allant de la révision des plans de cours à un accompagnement pédagogique complet dans le développement des contenus de formation. Pour ces centres, la mission universitaire du transfert des connaissances n'est pas réellement intégrée à celle du service, qui cherche plutôt à concevoir des cours axés sur la pratique pour répondre aux besoins des entreprises.

*On est très sévère avec les formateurs qu'on choisit, on n'embauche pas des gens qui sont des chercheurs, pas parce qu'ils n'ont pas de crédibilité, mais parce qu'ils ne sont pas sur le terrain, ils sont en mode laboratoire, en mode recherche. Ce qui est très bien, mais les gens dans les entreprises, ils ne veulent surtout pas ça, ils veulent quelqu'un qui, du lundi au vendredi, dans la journée, son vrai travail, c'est d'être un consultant (EP-14).*

Les relations d'un centre ou d'un service avec les différentes entités organisationnelles de l'université (faculté, département, décanat ou autre) sont ou bien quasi exclusives, avec son unité d'attache directe, ou bien réparties entre la grande majorité des facultés ou départements de l'université. Avec les unités d'attache, les relations portent essentiellement sur des questions administratives ou pédagogiques (reddition de compte, allocation de ressources, sanction des études, etc.). La collaboration avec les autres entités est limitée, pour ne pas dire inexistante, et ce, pour différentes raisons. L'unité d'attache peut, par exemple, être une faculté dont la discipline (ex. médecine ou pharmacie) correspond à la spécialisation du centre, ce qui facilite l'accès à une expertise disciplinaire et au corps professoral, et rend ainsi les collaborations avec les autres unités de l'université plus ou moins pertinentes. Le centre peut également décider, pour des raisons organisationnelles, de ne pas entretenir de relations avec les différentes unités

et chercher plutôt à collaborer à l'externe. À l'inverse, avec les facultés et les départements, les centres entretiennent des relations aussi nombreuses que diversifiées. On peut distinguer deux types de relations : pédagogiques et fonctionnelles.

Les relations pédagogiques s'établissent sur une base ponctuelle ou continue, et consistent essentiellement en une collaboration entre le centre et des départements ou des facultés pour le développement de contenu de formation. Qu'il s'agisse de l'adaptation d'un programme de formation créditée à de la formation sur mesure ou de l'adaptation d'une formation sur mesure pour qu'elle soit créditée, la collaboration entre le centre et les départements et les facultés vise à diffuser les contenus de formation créditée ou non créditée pour qu'ils bénéficient à l'ensemble de la communauté de l'université.

Les relations fonctionnelles s'établissent plutôt sur une base continue et consistent en un partage de ressources ou de personnel entre le centre et les autres unités de l'université pour différentes opérations stratégiques, à la fois pour le centre et pour ces unités. La collaboration peut porter sur le développement d'affaires, la mise en place d'une stratégie de communication commune, le suivi de la clientèle ou le partage des projets de formation. Selon les cas, ces relations fonctionnelles se limitent à un nombre spécifique d'unités de l'université ou de projets de formation, ou alors s'intègrent au modèle organisationnel du centre.

Selon le type de relations qu'ils entretiennent au sein de leur université, les centres de formation bénéficient ou non d'un soutien interne au niveau départemental, facultaire ou universitaire. À ce titre, trois intervenants ont souligné que leurs relations avec les autres unités de leur université étaient relativement tendues, ce qui nuisait à l'obtention d'un soutien. Un intervenant a mentionné qu'il était difficile de se faire reconnaître au sein de l'université :

*On a essayé justement, dans le passé, de faire connaître nos bons coups par le service des communications, et puis c'est la croix et la bannière, il faut pratiquement monter au recteur pour qu'on accepte de faire un article sur nous, parce que c'est mal vu à [EP-12] de répandre la bonne parole et d'expliquer les bonnes réalisations (EP-12).*

Un autre intervenant a également mentionné qu'il avait été difficile pour son centre de se faire inclure dans le plan stratégique de son université d'attache. Un troisième a indiqué que l'importance de la formation non créditée n'avait été reconnue dans l'établissement que récemment.

### **6.1.3 Distribution des services de FSM au sein des établissements**

Une caractéristique organisationnelle propre à la formation universitaire est la distribution des services de FSM entre plusieurs centres au sein d'un même établissement. Contrairement aux cégeps, où les services de FSM sont centralisés et dispensés par les SAE, chaque université distribue ses services de FSM en fonction des domaines disciplinaires et de

différentes modalités organisationnelles. Chaque université présente une configuration particulière qui peut prendre la forme d'un centre regroupant tous les services de FSM ou à l'inverse, de plusieurs centres se partageant les services de formation aux entreprises. Les différents centres d'une même université peuvent avoir été créés indépendamment les uns des autres, être issus d'une division d'un grand centre en plusieurs petits ou plus spécialisés (ex. gestion ou administration), ou résulter d'un regroupement de plusieurs petits centres départementaux ou facultaires. L'histoire du centre a une influence sur son orientation, ses domaines d'expertise, sa clientèle potentielle, ses moyens et ses stratégies de développement.

Deux cas de figure illustrent les différentes configurations possibles. D'abord, nous retrouvons les centres « spécialisés » dans un domaine disciplinaire particulier qui offrent des services de FSM ciblés sur les entreprises. Dans la majorité des cas, ces centres sont axés sur des domaines disciplinaires à caractère professionnel tels que la gestion ou l'ingénierie. Le second cas de figure est celui des centres « généralistes » qui offrent des services de FSM sur un grand nombre de thèmes, de sujets ou de domaines qui ne sont pas couverts par l'offre de formation d'un centre spécialisé, bien que certains chevauchements existent. Les centres généralistes touchent à des domaines disciplinaires qui n'ont pas nécessairement de caractère professionnel. Dans les deux cas, les services de FSM sont organisés en fonction des domaines disciplinaires offerts dans différentes unités – facultés ou départements. Dans certains cas, l'expertise particulière d'un centre est aussi un facteur déterminant. Certains centres ou services de formation ont donc une offre extrêmement variée, ou, au contraire, assez ciblée. Leur position organisationnelle dans l'université ou au sein d'une faculté influence directement la diversité de la formation et de la clientèle. Les nombreux sites Internet consultés sont assez révélateurs à ce sujet (voir Tableau V).

Ce tableau montre que les écoles de gestion sont résolument spécialisées en gestion, ce qui constitue une offre très large, puisqu'elle couvre de nombreuses spécialités. En matière d'ingénierie, l'École Polytechnique semble avoir une offre dédiée au génie, alors que l'ÉTS se diversifie davantage avec, notamment, une offre riche en gestion. L'offre des autres centres de formation continue est parfois plus variée, même avec une certaine spécialisation par créneaux ; par exemple, la Formation continue de l'UQAM se concentre en communication et relations publiques. Tous offrent de la formation sur mesure pour les entreprises.

## **6.2 Conditions de développement**

### **6.2.1 Autofinancement et cycles économiques**

Tous les centres de formation universitaire doivent autofinancer leurs activités et, idéalement, générer des revenus pour leur université. Ils sont soumis à des modalités de redevances variant généralement en fonction de leurs revenus. L'enjeu du financement se présente ainsi différemment pour chaque centre en fonction des modalités propres à leur

institution. Selon un intervenant, certaines modalités de redevances imposées par son université ont déjà, dans le passé, contribué à ralentir significativement le développement du centre ou à le fragiliser à la suite d'un déficit. À l'inverse, un autre intervenant souligne que certaines modalités de redevances flexibles ont contribué au développement du centre.

Outre les modalités de redevances, les intervenants ont précisé que la fluctuation des conditions économiques était un défi pour le financement de leurs activités, soulignant que la formation est l'un des premiers postes budgétaires à être coupé lorsqu'une entreprise a des difficultés.

*Oui, à chaque fois qu'il y a des... crises économiques, ça déstabilise le marché de la formation. C'est un peu comme le marché de l'art, ce n'est pas le premier endroit où on va investir lorsqu'on a des problèmes financiers, et souvent c'est par crainte plus qu'autre chose (EP-13).*

Bien que ces fluctuations économiques aient un impact sur les activités des centres, elles ne semblent pas poser une menace significative à leur survie, affectant plutôt leur volume d'activités. Les intervenants rencontrés ont tous affirmé que leurs centres avaient connu une croissance continue au cours des cinq dernières années. L'un d'entre eux a précisé que la croissance était particulièrement forte depuis les deux dernières années.

**Tableau V — Offre de formation dans les universités : quelques exemples**

<b>Faculté ou école</b>	<b>Type de l'offre</b>	<b>Détails de l'offre</b>
École des dirigeants (HEC, école affiliée à Université de Montréal)	Spécialisée en gestion	Formation sur mesure Séminaires, EMBA, MBA, colloques, webinaires, etc.
Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal	Variée : amélioration des processus, intervention sociale, philanthropie, habiletés organisationnelles et professionnelles, leadership et capital humain, langues, informatique	Formation sur mesure Certificats, modules et microprogrammes, langues
Formation continue — UQAM	Variée : langues, communications, relations humaines, relations publiques, environnement et responsabilité sociale	Formation sur mesure Conférences, coaching, formations publiques
ETS formation (Université du Québec)	Offre vaste, notamment en ingénierie et en gestion	Formation sur mesure Catalogue : gestion de projet, management et gestion, qualité et amélioration des processus, approvisionnement et logistique, etc.
John Molson Executive Centre (Concordia)	Spécialisée en gestion	Formation sur mesure Séminaires publics, formation avancée en gestion, coaching individuel
McGill Executive Institute (McGill)	Spécialisée en gestion	Formation sur mesure Séminaires, mini-MBA, leadership et gouvernance, etc.
Perfectionnement et formation continue en gestion — ESG (UQAM)	Spécialisée en gestion	Formation sur mesure Catalogue : gestion de projet, audit interne, intelligence d'affaires et gestion de la clientèle, tourisme
Perfectionnement Polytechnique (école affiliée à Université de Montréal)	Spécialisée en ingénierie	Formation sur mesure Formations intensives, conférences, certificats et microprogrammes
School of Continuing Studies (McGill)	Offre variée, s'appuie sur diverses facultés	Formation sur mesure Catalogue vaste : comptabilité, aérospatiale, santé et services sociaux, gestion des ressources humaines, informatique, langues, leadership, éducation, etc.
The Centre for Continuing Education (Concordia)	Variée : gestion, communications et relations publiques, informatique, langues, photographie et arts numériques, développement personnel	Formation sur mesure Ateliers, cours crédités

## 6.2.2 Les stratégies de développement

Bénéficiant d'une très forte autonomie dans la gestion de leurs ressources, leurs stratégies et le recrutement des formateurs, les centres de formation cherchent par différents moyens à assurer leur développement en se positionnant sur le marché de la formation en entreprise. Ils adoptent des plans d'affaires et mettent en place différentes stratégies promotionnelles leur permettant de faire connaître la variété de leur offre de formation.

La question du plan d'affaires n'a pas été directement abordée durant les entrevues. Toutefois, les propos recueillis permettent d'établir qu'au moins quatre centres en ont adopté un. Un service a ciblé des clientèles particulières ou certains créneaux où la concurrence est moins forte, alors qu'un autre cible les créneaux de son expertise. Deux centres viennent de revoir en profondeur l'ensemble de leur structure ou de leur stratégie promotionnelle. Dans ces trois cas, on peut discerner une ligne directrice basée sur un plan d'affaires contenant une étude de marché, une réflexion sur le positionnement et l'établissement d'objectifs de croissance, qui s'avère assez forte selon les intervenants. Un quatrième a revu récemment sa stratégie de communication, mais il n'est pas possible, en interprétant les propos recueillis, de déterminer si cette décision résulte d'un exercice stratégique.

Le marché de la formation est concurrentiel, et les centres doivent réussir à se démarquer. Le niveau de concurrence varie selon les milieux, mais aussi selon la langue d'enseignement. Sauf une exception, tous les intervenants relèvent que les autres universités de la région sont leurs principaux concurrents. Des centres ont même indiqué que d'autres centres de formation de leur propre université pouvaient aussi être des concurrents, certains plus que d'autres, par exemple dans le domaine de la gestion ou de l'enseignement de l'anglais. Il semble que le marché anglophone soit un peu moins concurrentiel que le francophone. Les entreprises privées, les firmes de formation et les consultants sont également d'importants concurrents, ainsi que certains ordres professionnels pour qui la formation serait une « vache à lait » selon un intervenant.

On remarque ainsi que les intervenants adoptent des stratégies de positionnement très variées. Contrairement aux cégeps, il n'y a pas, à une exception près, une réelle stratégie de niche avec une spécialisation pointue. Par exemple, EP-12 a une stratégie de développement axé sur le marché international, EP-13 une stratégie de fidélisation de sa clientèle, EP-14 une stratégie de développement de marchés qui sont peu ou pas desservis, EP-15 une stratégie commune avec un autre centre de la même université, EP-16 une stratégie axée sur le prestige qui cible les grandes et très grandes entreprises, et EP-17 une stratégie de créneaux.

À cet égard, nous pouvons penser que le rattachement institutionnel joue un rôle. Les services de formation en ingénierie se développent dans les écoles ou les facultés de génie. En plus, comme les domaines disciplinaires des universités sont souvent plus diversifiés que ceux des cégeps, les stratégies de promotion des services centraux visent plusieurs créneaux.

### 6.2.3 Se faire connaître : démarchage et promotion

Le démarchage et la promotion des formations, sans être identiques dans les six centres, présentent certaines similitudes, avec un marketing relativement ciblé et la réputation de l'université comme élément d'attraction. Plusieurs affirment répondre à des appels d'offres pour accroître leur volume d'affaires.

Deux centres font peu de démarchage, voire pas du tout. En fait, les intervenants maintiennent les contacts avec leur clientèle. Ils vont notamment les informer de la diversité de leur offre de formation pour les inciter à s'engager dans d'autres activités. Un manque de temps et de ressources compétentes a été identifié comme des freins à une stratégie plus développée. Les quatre autres centres font beaucoup de démarchage, allant jusqu'à faire de la sollicitation à froid (*cold call*), même si deux d'entre eux ont relativement peu de ressources.

La question de la stratégie promotionnelle n'a pas été abordée directement dans deux entretiens. Dans les quatre autres, l'adoption de stratégies a été mentionnée. Ainsi, deux centres viennent de revoir leur image de marque et ont renouvelé leurs outils de communication. Dans un cas, ce changement s'intègre à la stratégie de communication de l'établissement d'affiliation, alors que dans l'autre il s'intègre plutôt une stratégie de développement de partenariats de visibilité avec des intervenants du milieu. Un troisième centre travaille à développer des cours en ligne ouverts à tous (*massive online open courses*, MOOC) afin d'en faire des outils de promotion de formations payantes. Le dernier centre a également revu son approche en misant sur le numérique, avec des infolettres ciblées, des contenus vidéo et un meilleur référencement sur les moteurs de recherche. Tous signalent en outre que les ateliers ou séminaires publics constituent des outils promotionnels pour les différentes formations et leur transformation possible en formation sur mesure.

### 6.2.4 Établir des partenariats

La thématique des partenariats a été relativement peu abordée. Néanmoins, il semble que les partenariats suivent globalement les logiques suivantes : 1) collaboration pour le développement de contenus de formation ; 2) développement d'ententes où le centre devient un fournisseur officiel de formation ; 3) promotion des contenus de formation. Certains partenaires sont aussi des clients.

Plusieurs centres ont développé des partenariats avec des entreprises, des associations ou d'autres universités (ex. université européenne). Ces relations de moyen et long terme permettent aux centres de mieux connaître les besoins des milieux et de construire leur offre de formation. Quelques partenariats reposent sur des ententes où le centre devient un fournisseur officiel de formation, à un niveau local (ex. formation pour obtenir une accréditation en comptabilité, formation continue d'un regroupement professionnel ou sectoriel, etc.) ou au niveau international (reconnaissance du centre comme fournisseur de formation et d'accréditation dans plusieurs pays, partenariat avec des universités européennes

ou étatsuniennes).

Il ne semble pas y avoir de partenariats majeurs avec les établissements de formation secondaire ou collégiale ni avec d'autres universités québécoises. Cela n'empêche pas les intervenants de se connaître et de discuter entre eux. Quelques intervenants ont aussi mentionné Emploi-Québec ou la Commission des partenaires du marché du travail. Toutefois, il semble que les liens soient assez limités avec la CPMT et Emploi-Québec, du fait de la structure propre à ces institutions. Il faut aussi préciser que les formations universitaires sont exclues des politiques et des services de formation de la main-d'œuvre.

*Il n'y a pas de partenariat entre l'université et Emploi-Québec, bien que nous ayons essayé d'établir une relation il y a quelques années. On dirait que de la façon dont c'est structuré, que c'est régulé, ça ne résulte en rien de spécifique [...] Ce qui est dommage. Je ne comprends pas pourquoi c'est comme ça, parce que si t'es un collègue, tu peux avoir du financement pour la formation d'employés (EP-15).*

### **6.2.5 Des stratégies variées**

Un premier groupe de services ou de centres (N= 4) se distingue par des activités de démarchage très développées et une stratégie promotionnelle structurée, bien qu'ils soient fort différents du point de vue des ressources disponibles. Par exemple, EP-16 a une grosse équipe qui lui permet d'être plus entreprenant, et sa stratégie promotionnelle s'intègre à celle de son établissement. EP-17 a une organisation et des processus très structurés qui lui permettent de traiter un grand volume de demandes et de miser sur des activités de démarchage avec un minimum de ressources humaines.

Un autre centre ne fait pas de démarchage, mais a développé une stratégie promotionnelle structurée qui s'appuie sur ses formateurs et le réseautage pour penser ses activités de formation. Le dernier centre n'investit pas dans des activités de démarchage et n'a pas mentionné avoir une stratégie promotionnelle. Néanmoins, il effectue des activités de veille pour certaines de ces formations.

### **6.3 Les pratiques de formation des centres**

Dans les pages précédentes, nous avons dégagé les conditions d'existence et les stratégies des centres de formation universitaires en ce qui a trait à la FSM. Nous pouvons les résumer globalement comme suit :

- les services de FSM sont distribués différemment au sein de chaque université, ce qui a une grande influence sur la structure organisationnelle des centres de formation ;
- les centres sont dotés d'une grande autonomie par rapport à leur établissement d'attache, tant au niveau de leurs ressources que des stratégies mises en œuvre ;
- les intervenants œuvrent dans un marché de la formation où ils se positionnent à l'aide de stratégies adaptées aux domaines disciplinaires qu'ils couvrent.

L'analyse de ces caractéristiques nous permet d'entrevoir deux stratégies de recherche

d'adéquation adoptées par les centres : le choix de l'expertise (choix du formateur afin d'assurer le jumelage avec l'entreprise) et la mise en place de conditions favorables à l'adéquation. En effet, il y a une forte flexibilité, une autonomie et une confiance qui sont accordées aux centres eux-mêmes, d'une part, et aux formateurs d'autre part. Ces derniers, par leur expertise, contribuent à orienter l'offre de formation et maintiennent à jour les contenus des activités. Le coordonnateur ou le directeur, par le suivi réalisé au cours de l'ingénierie de formation, contribue à consolider l'ensemble du développement d'une formation répondant aux besoins exprimés par la clientèle.

La présente section décrira plus précisément l'ajustement et la planification des activités proposées aux entreprises et aux organisations.

### 6.3.1 Qu'est-ce qu'une formation sur mesure ?

Une vision commune de la FSM prévaut dans les universités : l'idée que la formation doit être ajustée à une demande et que ses contenus doivent être adaptés au public envisagé. Ainsi la formation sur mesure n'est pas tirée d'un catalogue pour être donnée telle quelle. Un intervenant est assez critique au sujet de ces formations « catalogue » :

*Tout le monde prétend faire de la formation sur mesure, mais c'est pas de la formation sur mesure qu'ils font, c'est de la formation générique. C'est des Wall-Mart de la formation. Je suis dur hein ? (EP-12).*

La FSM est planifiée ou construite après l'identification des besoins, avec des objectifs spécifiques répondant aux enjeux exprimés par le client. Le contenu sera conçu en fonction des compétences détenues par les participants. Cette formation sur mesure peut inclure celle donnée à la demande de regroupement d'entreprises ou d'une association.

Des intervenants précisent les niveaux possibles d'adaptation : (1) la « vraie » formation sur mesure qui répond à une demande directe d'une entreprise et qui mène à la création d'un programme ou d'un cours, et (2) les séminaires ou les ateliers offerts par leur service, et qui ont été adaptés afin de répondre aux spécificités du client.

On souligne l'importance de la dynamique relationnelle entre les parties prenantes et de l'autonomie du formateur dans la prestation d'une formation sur mesure. Un lien de confiance solide entre le client et le centre peut contribuer fortement à garantir la qualité d'une activité. Par ailleurs, en s'adaptant au type de public et en ayant la liberté de concevoir leur formation à leur discrétion, les formateurs contribuent à ce qu'une formation soit bien ajustée à la clientèle.

En somme, dans l'ensemble, les intervenants jugent qu'une formation sur mesure est conçue, ou à tout le moins adaptée, en fonction d'un client spécifique. Ce client peut être une entreprise, une association, un regroupement, etc.

*Donc notre approche [...] est un peu comme [celle d'] un tailleur qui fait des vêtements sur mesure, un couturier qui fait des vêtements sur mesure, on prend les mesures et on fait quelque chose qui va vraiment bien tomber pour le client (EP-14).*

### 6.3.2 L'adéquation formation-emploi

Les intervenants des centres, tout comme ceux des SAE, jugent évidemment que leurs formations sont en adéquation avec l'emploi. Ils affirment eux aussi que l'adéquation est une préoccupation centrale de leur activité, et adoptent deux stratégies similaires à celles des SAE :

1. Des stratégies de positionnement dans le marché de la formation sur mesure comme la réalisation d'activités de veille informationnelle, la mise en œuvre de partenariat, la définition de clientèles ou de secteurs cibles selon les domaines disciplinaires.
2. Des stratégies d'analyse des demandes par le biais d'une ingénierie de formation (mise en œuvre de pratiques de planification des activités) spécifique à chaque centre tout en suivant une séquence commune.

À la question de présenter, dans leurs mots, ce qu'était l'adéquation formation-emploi, les intervenants ont tenu un discours commun : une formation est en adéquation avec l'emploi quand elle répond d'abord à la demande d'une entreprise. Il s'agit alors de bien définir le besoin, ce qui est une responsabilité partagée entre le client et le centre. Ainsi, la formation se fonde sur une demande réelle liée à des compétences ou des habiletés à développer. En plus, elle doit répondre aux besoins des employés dans un contexte organisationnel donné. Cette formation doit contenir des dimensions concrètes et proches de l'environnement de travail immédiat.

Deux intervenants ont élargi leurs propos pour souligner que, dans l'idéal, cette formation répond également à des besoins du milieu et pas strictement de l'entreprise. En ce sens, la collaboration avec des comités sectoriels de main-d'œuvre, par exemple, favorise un meilleur ancrage et une meilleure connaissance des secteurs économiques. De plus, les partages de contenus au niveau facultaire permettent un ajustement des formations créditées ou non créditées aux besoins réels du marché.

Ces propos rejoignent les différentes visions de la mission des centres de formation universitaires exprimées par les répondants. Certains affirment que leur principale raison d'être s'inscrit dans la mission de transfert de connaissances des universités. Pour d'autres, il s'agit d'abord et avant tout de répondre à la demande de formation exprimée par les individus et les entreprises sur le marché de la formation continue. D'autres intervenants estiment que la mission des centres est à la fois de contribuer à la société, en tant qu'université, tout en répondant aux besoins du marché. Les différentes visions ne sont pas exemptes de critiques de part et d'autre. Par exemple, un intervenant se fait critique de la seconde vision, reprochant à certains concurrents de ne viser que les profits, particulièrement avec les cours « vanille » qui ne seraient pas adaptés à une demande précise.

... Est-ce que c'est la mission d'un centre de formation que de se foutre, dans le fond, de la formation et de ne faire que des profits et de reverser ces profits-là pour le bien de l'université, ou est-ce que c'est de faire de l'innovation, du transfert de connaissances et des choses qui permettent de ramener les savoirs qui sont présents dans les murs de l'université ? Poser la question, dépendamment à quelle enseigne vous logez, c'est y répondre (EP-12).

À l'inverse, un autre intervenant considère plutôt que les universités francophones sont encore trop « frileuses » lorsqu'il s'agit de faire des affaires :

... dans le cadre du marché canadien, les universités canadiennes anglophones [...] sont déjà plus business que les universités francophones québécoises qui viennent d'une culture catholique, faut pas faire de l'argent, c'est péché. C'est encore très ancré [...], mais ça change, parce qu'on n'a pas le choix, il faut que ça change. [...] c'est pas dans la culture universitaire, parce que la culture universitaire est encore très académique, très chère. On est là pour faire de la recherche, pour le savoir. Oui, mais le savoir, c'est un produit (EP-14).

L'opposition entre les visions de la mission des centres repose essentiellement sur des réflexions autour de l'idée d'offrir des formations dans une perspective mercantile. Malgré cette divergence de vues, il reste que les centres s'assurent que leur offre reste pertinente tout en étant rentable, et ce, sans égard à la perspective exprimée. De plus, les intervenants ont exprimé des visions très semblables de la formation sur mesure.

Des intervenants ont aussi souligné que l'inadéquation ne tient pas uniquement au travail des formateurs. Ils déplorent que des entreprises ne demandent des formations que pour « cocher la case », c'est-à-dire respecter la Loi du 1 %. Dans ce cas, le centre est incapable de développer une formation qui serait réellement en adéquation avec l'emploi. Les centres cherchent alors à personnaliser la formation en fonction des pratiques existantes dans les entreprises de manière à rendre les apprentissages plus concrets pour les employés. Un intervenant pousse plus loin la critique : la Loi du 1 % créerait une offre de formation inadéquate, non adaptée à l'entreprise. De fait, ces intervenants regrettent que la formation soit loin d'être une priorité pour certaines entreprises.

### 6.3.3 Les formations offertes

La définition de la FSM par les intervenants est relativement large, ce qui se traduit par des pratiques et des modes d'intervention variés, comme en fait foi le recensement des activités.

**1. Les ateliers/séminaires publics**, aussi nommés séminaires, sont ouverts au public. Ces formations sont offertes de façon régulière et selon un horaire fixé à l'avance. Les individus désireux de suivre le cours s'inscrivent en leur propre nom. Les contenus des ateliers sont diversifiés : la communication, la gestion d'équipe, l'apprentissage d'une langue, etc. Ils peuvent mener à l'obtention d'unités d'éducation continue (UEC).

Pour les intervenants, l'intérêt de ces séminaires est de faire connaître l'offre de formation des universités. Ils peuvent tous être adaptés à un client. Ils constituent surtout un outil d'obtention de contrats de formation sur mesure, puisque des personnes ayant suivi la formation à titre individuel peuvent informer leur employeur, qui peut se montrer intéressé par la formation offerte dans l'entreprise. Cet instrument de promotion permet de nuancer un préjugé selon lequel les universités sont trop ancrées dans la théorie et pas assez dans la pratique.

**2. Les programmes ou formations de longue durée** (approche par modules) sont des formations qui ont généralement été conçues à la demande d'un client. Elles peuvent également être un peu plus généralistes, mais être adaptées aux employés d'une entreprise. Dans tous les cas, il s'agit de formations de longue haleine, qui peuvent se dérouler sur plusieurs mois, voire une ou deux années. Dans le but d'alléger le parcours, la formation est offerte de façon modulaire, ce qui permet d'échelonner les apprentissages dans le temps. Plusieurs formateurs peuvent être mobilisés, chacun étant responsable d'un module correspondant à son expertise.

**3. La formation sur demande** est, selon la vision de la majorité des intervenants universitaires, la formation sur mesure à l'état pur. Elle est conçue de A à Z pour répondre à la demande d'un client. Le centre analyse en profondeur les besoins et développe les contenus en conséquence. Les ateliers et les programmes de longue durée peuvent servir de base à l'adaptation d'une formation. Les cours crédités peuvent aussi servir de base aux formations sur mesure. La formation est d'une durée variable, allant d'une demi-journée à plusieurs jours. Elle peut être plus longue, comme nous l'avons décrit au point 2.

**4. La Formation créditée** mène à une reconnaissance formelle. Plusieurs centres offrent la possibilité que des formations sur demande soient créditées. Dans ces cas, l'analyse de besoins est en quelque sorte double, puisque les centres doivent assurer la correspondance entre les besoins de l'entreprise et les exigences institutionnelles de la sanction des études. Les centres doivent donc mettre en place un processus rigoureux pour assurer que, d'une part, les apprenants ont les compétences préalables à une formation de niveau universitaire et, d'autre part, qu'ils ont atteint les objectifs d'apprentissage à la fin de la formation. Ces formations, généralement d'une durée pouvant s'étirer sur plusieurs années, demandent une organisation particulière, notamment pour le suivi de la progression des apprentissages des participants.

**5. Les conférences** sont des formations d'environ une heure sur un sujet précis. Elles peuvent être données en entreprise à la demande d'un client, ou être ouvertes au public.

**6. Les écoles de langues/francisation** consistent en de la francisation en entreprise en collaboration avec Emploi-Québec.

**7. Les accréditations** permettent à des professionnels de suivre des formations ou de passer des examens pour obtenir une accréditation (ex. l'accréditation de comptable

professionnel agréé).

Plusieurs intervenants offrent des activités sur une base régionale et même internationale, les activités pouvant être créditées et non. Pour un intervenant, l'activité à l'étranger constitue une pierre angulaire de la stratégie de croissance de son centre. Un élément clé de l'offre universitaire est la capacité des centres de transformer, à la demande d'un client, une formation non créditée en formation créditée, et vice-versa.

Les centres de formation des universités se veulent sensibles et réactifs aux demandes de la clientèle. Au niveau logistique, les centres offrent des horaires modulables de jour, de soir et de fin de semaine. La majorité des formations se font sous un mode présentiel, bien que plusieurs formations puissent aussi être suivies en ligne ou sous une forme hybride. En fait, le choix du format et du mode de formation se fera lors de la planification de l'offre de formation avec l'entreprise.

### **6.3.4 La planification de l'offre de formation**

La détermination des contenus de formation est structurée essentiellement autour des trois mêmes activités que dans les SAE des cégeps : la veille, la planification de la formation à la suite d'une demande ou de l'ingénierie de formation, et l'évaluation ex post des activités. Dans les faits, ces activités diffèrent grandement de celles des SAE.

#### **6.3.4.1 La veille informationnelle**

Avec un positionnement global — les spécialités comme la gestion ou le génie sont tout de même très vastes —, les centres ont adopté des stratégies de développement de contenu qui ne ciblent pas un secteur en particulier dans leurs activités de veille. Les six centres ont mentionné réaliser de telles activités afin de diversifier leurs actions ou de maintenir leurs compétences.

Deux centres en planifiaient afin de développer des formations dans un créneau jugé vacant. Par exemple, sur la base d'un rapport sur l'état de la situation dans un secteur économique important du Québec, un intervenant a constaté qu'il y avait un besoin de formation non comblé pour certaines catégories de personnel. Il a donc développé, en collaboration avec des professeurs et des chargés de cours, des ateliers publics et des formations qui peuvent être commandées par un client et adaptées à ses besoins particuliers. Un autre centre, avec une offre variée, concentrait sa veille dans les secteurs les plus importants pour sa clientèle. Un quatrième centre avait un intervenant actif dans divers réseaux afin de garder à jour sa connaissance des besoins du marché. Un cinquième concentrait les activités de veille dans les secteurs d'activités ciblés. En fonction des informations collectées, ces centres pouvaient développer de nouvelles formations.

La mise à jour de la formation ou la création de nouvelles activités reposent aussi sur l'expertise des formateurs. Les intervenants de trois centres, avec une offre ciblée, soulignent

que ces formateurs assurent la pertinence des formations : « *nos ressources naturelles, ce sont les professeurs (EP-16)* ». Ces formateurs, tout en enseignant, sont en relation avec les milieux organisationnels par leurs recherches et autres activités universitaires. En restant en phase avec l'évolution du milieu, il devient alors naturel de transférer les savoirs issus de la recherche vers l'entreprise :

*[...] de transférer des savoirs, c'est de miser sur les innovations qui sont véhiculées à travers la recherche et à travers les enseignements des professeurs et des chargés de cours. C'est de miser là-dessus pour le transférer dans les organisations, dans les entreprises, c'est ça la raison d'être pour l'université (EP-12).*

Pour certains centres de formation, le développement des contenus de formation s'appuie donc en grande partie sur les compétences internes à leur université. La recherche sert de pivot à la construction et à la mise à jour de la formation. À l'inverse, d'autres centres vont plutôt chercher à développer les contenus de leur formation en faisant appel à des ressources externes.

Plusieurs intervenants ont aussi signalé qu'une analyse pouvait se faire en amont, ce qui permet d'assurer que les contenus restent à jour, notamment dans les ateliers et dans la formation sur demande. Dans ce cas, le fondement peut être l'expertise des professeurs et des chargés de cours, qui maintiennent des relations avec les entreprises ou qui réalisent des recherches, ce qui leur permet d'identifier des besoins de formation.

#### **6.3.4.2 L'ingénierie de formation**

Les trois phases de l'ingénierie de formation — l'analyse des besoins, l'activité de formation et l'évaluation — ont été abordées durant les entretiens. Il en ressort que les centres de formation suivent chacune des étapes dans le développement de leurs ateliers, séminaires, conférences et programmes. Le processus demeure assez similaire à celui des SAE, comme l'illustre la figure 4 ci-dessous.

Les centres ont tous un employé qui assure la coordination tout au long du processus et qui fait la jonction entre les spécialistes de contenu et les clients. Pour simplifier la présentation, le terme retenu pour désigner cette personne est celui de coordonnateur.

L'analyse des besoins s'amorce à la suite de la réception d'une demande de formation. À ce moment, le coordonnateur discute avec le client pour identifier ses besoins. Pour l'essentiel, les demandes sont de deux types : elles concernent soit un atelier public ou une conférence, soit la construction pure et simple d'une formation adaptée à l'entreprise.

Dans le premier cas, le processus peut être simple, le coordonnateur développe l'offre de service et sélectionne le formateur attiré à l'atelier ou la conférence. Toutefois, la majorité des entreprises souhaitent plutôt un atelier « personnalisé ». Dans cette éventualité, le

coordonnateur identifie le formateur approprié. Ils vont ensemble chez le client pour mieux comprendre les besoins. Le formateur construit la formation, définit les objectifs d'apprentissage et l'approche pédagogique. Sur la base de ces informations, le coordonnateur construit une offre de service à soumettre au client.

Quand la demande vise la création d'une formation entièrement sur mesure, le processus s'amorce avec la sélection du formateur et l'analyse des besoins du client. Cependant, les démarches d'analyse seront nettement plus poussées : elles pourront mobiliser plusieurs formateurs et nécessiter plus de rencontres entre le client et les personnes déléguées par le centre de formation. Une proposition est alors développée par le coordonnateur et soumise au client. Les formations sur mesure durent généralement plusieurs jours et sont souvent divisées en plusieurs modules. Peu importe le type de formation demandée, tous les coordonnateurs ont affirmé prendre le temps de bien comprendre le besoin du client, ses attentes, le type d'employés ciblés, etc. Il leur est déjà arrivé, après la discussion, de proposer une formation qui semblait plus pertinente par rapport aux besoins exprimés.

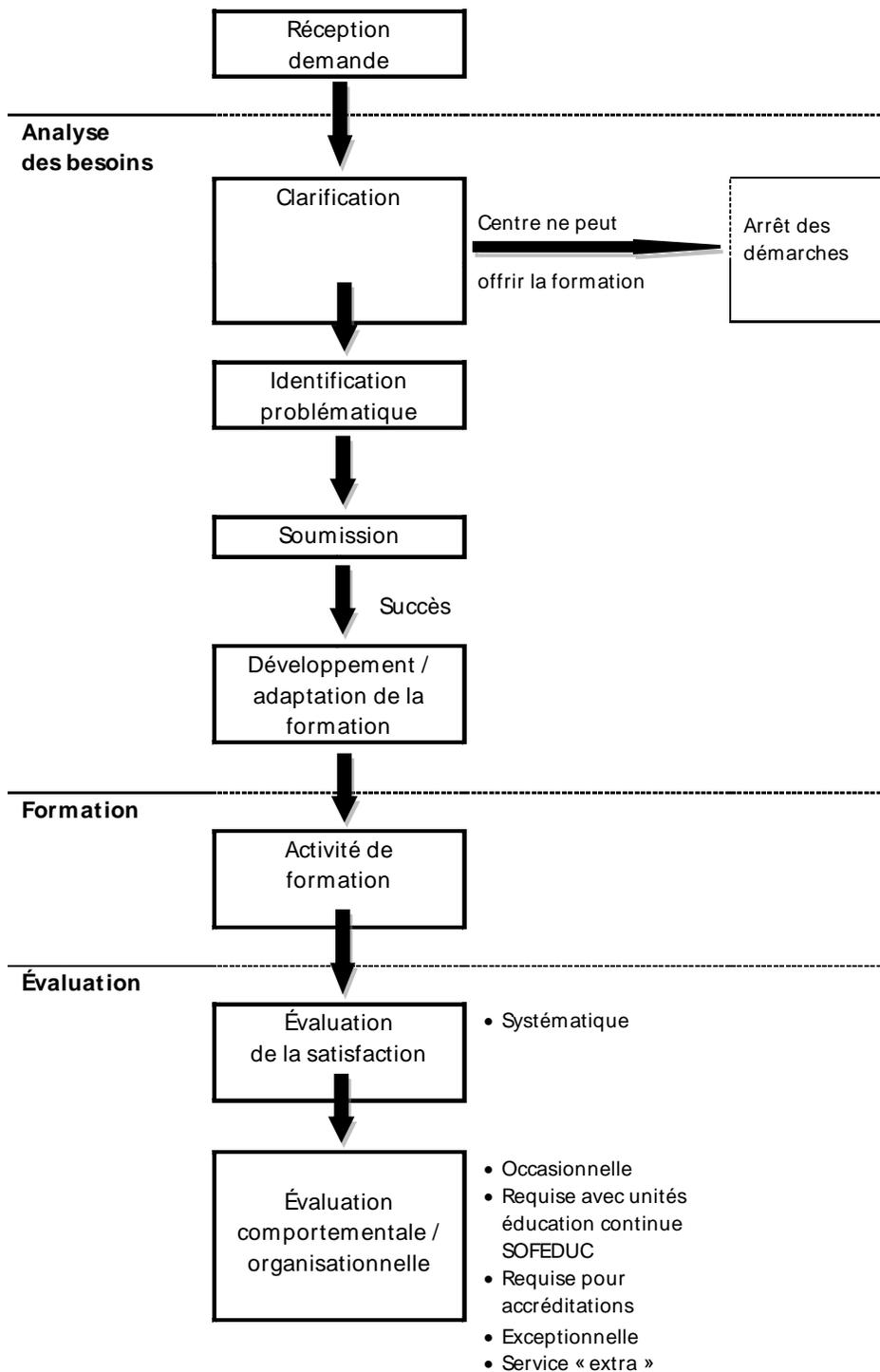
*Là, la conversation se fait avec le client et, assez souvent, on se rend compte que la formation qu'ils demandent n'est pas tout à fait ce dont ils ont besoin. Et qu'ils ont besoin de quelque chose de complètement différent. [...] Alors on essaie de les réorienter vers ce qu'on pense qui serait le plus approprié et on leur propose la formation qu'on pense être adéquate (EP-15).*

La sélection des formateurs s'effectue selon deux critères : leur expertise et la réussite du jumelage avec l'entreprise. Les centres qui emploient davantage les professeurs et les chargés de cours semblent cibler d'abord l'expertise, bien que leur capacité à intervenir en entreprise reste primordiale. Des intervenants ont particulièrement insisté sur la compatibilité entre la personne formatrice et l'entreprise lorsqu'ils sélectionnent leur spécialiste de contenu. « Ça, c'est la première [exigence] [...] la cueillette de données. Après c'est à moi de trouver le bon formateur, alors c'est le bon mariage entre l'entreprise et le formateur (EP-13) ».

Lors de la présentation de l'offre de service, le coordonnateur peut éventuellement offrir au client que la formation devienne créditée, ce qui implique de nombreuses autres démarches pour assurer que les employés ont les qualifications requises pour suivre une formation universitaire. Ce processus a été peu abordé lors des entretiens.

Finalement, il est possible que le centre de formation refuse une demande. Plusieurs raisons ont été soulevées, la plus importante étant que la formation demandée ne correspond pas à ce que les intervenants jugent de qualité de niveau universitaire. Cette idée de maintenir une qualité de la formation est centrale. Un centre a aussi signalé que, lorsqu'ils constatent que la demande leur est soumise pour avoir un troisième soumissionnaire, mais que l'intérêt du client n'y est pas, il ne va pas s'investir sérieusement dans l'offre de service.

Figure 4 – Processus d'ingénierie de formation des universités



Si le client accepte l'offre de service, on passe à l'analyse approfondie des besoins, qui peut conduire à divers ajustements si le client l'exige. Le centre poursuit son analyse des besoins s'il obtient le contrat avec le client. Cette étape d'approfondissement de l'analyse des besoins et de personnalisation de la formation est généralement menée par le ou les formateurs retenus, sous la coordination d'un professionnel du centre. Les formateurs vont se rendre plusieurs fois chez le client afin de bien cerner les objectifs poursuivis et les dispositions des personnes à former.

Pour les formations longues composées de plusieurs modules, un travail d'articulation est nécessaire. Chaque module est enseigné par un formateur distinct, et le centre s'assure de la continuité des apprentissages entre les modules. C'est le cas, par exemple, d'une formation en gestion d'équipe qui s'étend sur plusieurs jours. Cette formation, dont le contrat a été obtenu grâce à un contact déjà établi entre un professeur et l'entreprise, a été planifiée après plusieurs rencontres entre les professeurs concernés et le personnel de l'entreprise. Cela a permis aux formateurs de mieux cibler les besoins et de construire la formation modulaire, chaque module durant une journée. Un projet pilote a été amorcé pour permettre à l'équipe de faire des ajustements aux modules. Cette formation est maintenant donnée plusieurs fois par année et fait l'objet d'ajustements continus. Le centre s'assure aussi de la cohérence lorsque les apprenants d'une même cohorte passent d'un module à l'autre.

Presque tous les centres laissent une forte autonomie à leurs formateurs dans la construction du plan de cours, du choix de la pédagogie et des contenus abordés. Les propos d'un intervenant illustrent la philosophie qui sous-tend cette dynamique intrinsèquement liée au concept de liberté académique :

*Si je faisais affaire avec des consultants, ce serait différent, mais comme je fais affaire avec des profs, et moi ce qui est sacré dans mon livre à moi, c'est le droit d'auteur. C'est des droits qui leur appartiennent [...] c'est au professeur d'avoir une liberté académique pour choisir sa stratégie, sa pédagogie et sa didactique. J'ai déjà été chargé de cours, je vous dirais le libellé de ma charge de cours, c'était trois lignes, le reste, c'était moi qui le créais, mon cours. C'est comme ça qu'il faut que ça fonctionne la formation sur mesure (EP-12).*

Ces propos sont particulièrement révélateurs, puisque l'intervenant distingue les compétences pédagogiques des professeurs et des chargés de cours, au nom de la liberté académique, de celles des consultants. Pour les deux centres qui recrutent principalement des consultants, un processus d'accompagnement pédagogique est systématiquement mis en place. Ce processus peut se limiter à la révision du plan de cours, des contenus et de la pédagogie de la formation en fonction d'exigences préétablies, ou encore consister en la mise en œuvre d'un accompagnement personnalisé tout au long de la construction de l'activité.

Les formateurs sont entièrement responsables de l'activité de formation, bien que les coordonnateurs veillent généralement à leur logistique : salle, horaire, repas au besoin, etc. Plusieurs intervenants ont signalé que leurs formateurs, quelque temps avant la formation, envoyaient des documents aux participants. Ces documents peuvent être des questionnaires à

remplir, des lectures préliminaires ou un travail que le participant doit effectuer. Par exemple, pour une formation en rédaction, le formateur avait demandé un exemple de discours. Cette étape permet au formateur de mieux connaître le niveau des participants et d'ajuster la formation en conséquence. Lorsqu'une entreprise a plusieurs cohortes pour une même formation, celle-ci sera systématiquement adaptée aux participants de chacune d'elles.

La durée des formations est très variable, allant d'un minimum d'une heure pour les conférences à plusieurs journées pour des formations sur mesure. Elles se donnent à l'université ou chez le client. Les intervenants mentionnent généralement leur souci de trouver un équilibre entre les contenus théoriques et pratiques.

Toutes les formations font l'objet d'une évaluation de satisfaction, soit le niveau 1 du modèle de Kirkpatrick. À la fin d'un cours, les participants remplissent un formulaire contenant des questions sur la salle, le contenu abordé, les qualités du formateur, etc. Le coordonnateur compile les résultats et en informe le client et le formateur. Quand les résultats sont moins bons pour le formateur, le coordonnateur le rencontre pour discuter d'améliorations possibles. Les coordonnateurs s'assurent ainsi de connaître les points de vue des différents intervenants. Si ces discussions ne sont pas concluantes, le formateur — même s'il est professeur et expert du sujet — ne sera pas rappelé pour d'autres formations. En fait, tous les intervenants ont adopté une approche similaire à celle de l'évaluation des cours crédités : l'évaluation des formateurs doit atteindre un niveau minimum de satisfaction de la part des personnes formées.

Un intervenant a décrit plus longuement le processus d'évaluation en soulignant qu'il est difficile, lors d'interventions de courte durée, d'évaluer à quel point les formations touchaient leurs cibles, car les centres ne contrôlent pas l'environnement dans lequel les participants sont appelés à mettre en pratique leurs apprentissages.

*Parce que le participant, il peut bien développer sa compétence, mais [...] est-ce que le contexte, est-ce que son supérieur, est-ce que l'équipe, est-ce que le climat est tout en place pour que lui, il devienne meilleur dans sa job ? [...] on contrôle pas les autres, on contrôle pas l'environnement (EP-17).*

Certaines formations, notamment celles de longue durée ou données par modules, ont des évaluations plus développées. Les formateurs vérifient si les participants ont acquis les compétences prescrites et même, dans certains cas, s'il y a transfert en milieu organisationnel. Deux intervenants ont indiqué que l'intérêt de ces évaluations est d'assurer l'adéquation de la formation aux caractéristiques de la cohorte et, si nécessaire, de modifier le contenu de la formation. Certaines formations sont en processus continu d'amélioration afin de correspondre toujours mieux à la réalité du client.

Les formations menant à des unités d'éducation continue ou les formations créditées font l'objet d'une évaluation plus poussée. Celles qui mènent à des accréditations professionnelles sont assujetties à des examens administrés par les ordres professionnels

concernés.

Dans l'ensemble, les intervenants ont indiqué que le niveau de satisfaction par rapport à la formation reçue était très élevé dans la majorité des cas. Il s'agit manifestement d'un enjeu important. Un centre offre même une garantie de satisfaction. Si l'évaluation de la formation ne correspond pas aux standards fixés par le centre, celui-ci prendra un arrangement avec l'entreprise — ou les participants s'il s'agit d'ateliers publics — afin de remédier à la situation. Le centre offre généralement une formation gratuite en remplacement de celle qui a reçu une évaluation défavorable.

Les critères de qualité des formations sont variables. D'abord, la réputation et la crédibilité de l'université sont des facteurs d'attraction majeurs et donc des indicateurs de qualité en amont de la réalisation des activités. Les intervenants insistent également sur la qualité des formateurs : professeurs ou chargés de cours qui sont des experts dans leur domaine, ou consultants privés qui connaissent mieux que les universitaires les entreprises.

*Quand je suis arrivé ici, un des enjeux, c'était, ah vous autres, vous êtes une université, ça va être trop théorique, ça va être trop des modèles, ça va être trop de l'enseignement, ça ne sera pas pratico-pratique. Vous êtes trop loin. Alors il a fallu que cette perception change et elle a changé par la pratique. On les offre, nos séminaires, les gens viennent et là ils voient comment ça se passe (EP-16).*

Pour un autre intervenant, la qualité de la formation est plutôt garantie par l'accompagnement pédagogique qu'offre le centre à ses formateurs. Le bon rapport qualité-prix des formations a été souligné à trois occasions. Finalement, la capacité à adapter les formations aux besoins de la clientèle et le côté pratique des formations — même si elles se déroulent en milieu universitaire — sont des atouts clés évoqués par plusieurs répondants.

## 6.4 Synthèse

Les services de formation continue ou les centres de formation des adultes des universités se distinguent des SEA des cégeps sur les plans organisationnel et institutionnel. Leur structure et les relations avec leur environnement institutionnel sont différenciées, comme l'indiquent les différentes formes de rattachement ainsi que les stratégies de développement dans lesquelles les stratégies de niche sont moins importantes. En même temps, deux caractéristiques sont communes. Les centres qui produisent des formations sur mesure sont constitués de petites équipes permanentes et de nombreux collaborateurs à temps partiel qui proviennent de l'établissement ou qui sont consultants. Les conditions économiques sont similaires : les services doivent au moins s'autofinancer, et au mieux générer des surplus. Le moteur économique des relations avec les entreprises et les organisations professionnelles n'est pas le prix, mais la qualité des prestations. À cet égard, l'ingénierie de la formation mise en œuvre consiste justement à assurer une qualité qui prend la forme de l'adéquation formation-travail-emploi. Cette recherche de pertinence se retrouve en amont des activités de formation

dans les activités de veille informationnelle, de sélection des formateurs et de planification des formations. Cette préoccupation est aussi présente en aval dans les dispositifs d'évaluation de la satisfaction mis en œuvre avec une intensité variable selon les activités.

## 7 L'ADÉQUATION ET LA FORMATION SUR MESURE

---

Nous avons tracé un portrait exhaustif de la situation de la FSM dans les établissements d'enseignement supérieur de la région de Montréal au regard de l'adéquation formation-emploi. La mise en œuvre de la FSM à la suite de décisions politiques, comme modèle ou formule pédagogique, a créé un contexte dans lequel les établissements d'enseignement supérieur ont progressivement réalisé, par l'entremise de leurs SAE et de leurs centres de formation, des pratiques variées dont l'objectif est l'adéquation avec l'emploi et le travail.

Le présent chapitre propose des pistes d'analyse de cet enjeu. Dans un premier temps, nous comparons les différentes pratiques des SAE des cégeps et des centres de formation universitaire de manière à identifier plus précisément la nature de la correspondance recherchée entre la formation, le travail et l'emploi dans des projets de FSM. Dans un second temps, nous établissons des liens entre ces correspondances recherchées par les intervenants dans un projet de FSM et l'offre de formation des établissements d'enseignement supérieur. Ces analyses nous ont amenés à construire un modèle analytique permettant de représenter les différentes déclinaisons de l'enjeu d'adéquation formation-emploi pour les établissements. Finalement, nous avons relevé quelques implications de nos analyses par rapport aux pratiques des établissements en matière d'adéquation.

### 7.1 Similitudes et différences entre les SAE et les centres

La comparaison des deux milieux met en évidence des configurations de contexte d'élaboration des FSM passablement différentes selon l'ordre d'enseignement. Malgré ces différences, les intervenants des SAE comme ceux des centres ou services universitaires mettent en œuvre des pratiques comparables afin de créer de la confiance et ainsi réduire l'incertitude sur la qualité des formations produites.

#### 7.1.1 Les Similitudes

Une première similitude tient dans les conditions d'existence des services ou des centres. Les équipes responsables de la mise en œuvre des FSM sont, règle générale, de petites équipes composées de quelques professionnels et employés de soutien à temps plein, et d'une constellation de formateurs à temps partiel. Ces équipes travaillent dans un contexte d'autofinancement. On leur demande fréquemment de réaliser des surplus qui sont largement utilisés pour développer leur institution de rattachement.

Pour favoriser l'adéquation de leurs formations, les centres universitaires comme les SAE font des activités de veille ou des études de marché poussées afin de saisir les tendances du marché du travail. Bien que certains centres ou SAE soient plus actifs que d'autres dans ce domaine, il n'en reste pas moins qu'ils s'efforcent tous de bien connaître le marché du travail et d'en saisir les différents enjeux. Ainsi, ils mettent à jour leur offre de formation et développent

des contenus de formation correspondant à ces enjeux et, même à des enjeux anticipés « *en avant de ce qui se passe sur le marché* » (EP-17). Cette veille est un premier outil de rapprochement ou d'adéquation de leur formation, avant même l'expression d'une demande précise de formation. Un second outil est la consolidation de partenariats avec les intervenants du milieu (entreprises, intervenants sectoriels, professionnels et gouvernementaux) pour réaliser des analyses du marché du travail.

Ces analyses permettent aux centres et aux SAE de se positionner sur le marché de la formation. Dans certains cas, ils vont revoir et ajuster leur offre de formations dans les secteurs où ils sont déjà actifs. Cela peut se traduire par un ajustement continu de certains contenus de formation ou encore par le remplacement de formations devenues obsolètes. Dans d'autres cas, les services vont plutôt chercher, selon leur expertise, à occuper un secteur où l'offre de formation est limitée ou inexistante. Cela peut se produire à la suite de l'adoption de nouvelles technologies par des organisations, de la mise en place de nouvelles normes sectorielles ou professionnelles ou encore de nouvelles pratiques organisationnelles.

Des partenariats sont aussi constitués afin de développer des activités et de réaliser des projets de formation. Les partenariats pour le développement de contenus permettent aux différents services de mieux connaître les besoins des intervenants ou encore de développer leur expertise dans différents domaines. Les SAE et les centres ont ainsi accès à une aide extérieure. Les partenariats conçus pour réaliser et faire la promotion de projets de formation permettent aux centres et aux SAE de se positionner sur le marché par des ententes d'exclusivité avec des partenaires privilégiés, ou encore par la mise en commun des ressources de promotion de leur offre auprès d'éventuels clients.

Il reste que l'outil principal pour favoriser la qualité des formations et l'adéquation, qui est commun à tous les services, est l'utilisation du processus d'ingénierie de la formation. En effet, l'élaboration de leurs projets de FSM s'intègre à ce processus, qui s'appuie sur une communication continue avec les représentants de l'entreprise. Tous les établissements d'enseignement passent systématiquement par les deux phases de l'analyse des besoins afin d'élaborer le contenu de leurs formations. Ils évaluent leur capacité de répondre aux besoins exprimés par le client. Cette analyse consiste à valider l'expression des besoins fournie par les responsables de l'entreprise. Cela suppose d'explorer la validité des analyses proposées par la rencontre d'intervenants. Les professionnels des services s'inscrivent dans un processus de confrontation et de validation des options préconisées par les représentants de l'entreprise. Ils sont sensibles au possible décalage entre les « besoins exprimés » et les « besoins réels », ce qui peut conduire à formuler des ajustements éducatifs de contenu ou de format. Une attention particulière est accordée à l'évaluation du niveau de compétences des employés qui suivront la formation.

Les établissements scolaires évaluent ensuite les ressources nécessaires au développement d'une formation et les conditions permettant de répondre à leurs standards de qualité. Cette étape est déterminante, la majorité des répondants ayant mentionné avoir refusé de réaliser des projets de formation lorsqu'ils estimaient qu'ils n'étaient pas en mesure d'en garantir la qualité :

*si le contexte est pas propice, si on pense que c'est pas de la formation qui peut répondre, on n'y va pas. Ça, on peut se permettre ça, parce qu'on est une institution. [...] Peut-être que des petites boîtes avec lesquelles on est en compétition, c'est plus difficile pour eux de refuser des mandats (EP-16).*

La validation de la qualité de la formation se poursuit aussi en aval de la réalisation des activités de formation. Tous les centres et SAE mettent en œuvre une évaluation qui correspond au niveau 1 du modèle de Kirkpatrick, et parfois au niveau 2, pour des projets de formation de plus grande envergure. Les informations recueillies leur permettent d'ajuster les contenus, la pédagogie et le matériel didactique. De plus, les évaluations permettent aux SAE et aux centres de tirer des bilans avec leurs formateurs afin d'améliorer leur enseignement ou, dans certains cas, de mettre un terme à la relation d'emploi. Ces pratiques permettent aux SAE et aux centres d'assurer aussi bien la qualité de leur formation que l'adéquation avec l'emploi.

Ces similitudes entre les pratiques des SAE des cégeps et des centres de formation universitaire nous montrent que leur travail d'adéquation exige de mobiliser des informations sur trois échelles d'action : l'évolution du marché du travail dans son ensemble, que les activités de veille permettent d'acquérir ; les tendances à l'œuvre dans les secteurs d'activité, et un portrait de l'environnement organisationnel et des travailleurs à former.

### **7.1.2 Des différences et des divergences**

D'abord au niveau organisationnel et sur le plan des conditions d'existence, les SAE relèvent, à une exception près, de l'éducation des adultes du cégep de rattachement, qui regroupe l'ensemble des ressources consacrées à la planification des formations non créditées et des activités de formation en entreprise. Les ressources sont attribuées, en dernière instance, par la direction générale du collège ; les différentes unités de l'éducation des adultes, dont les SAE, doivent donc composer avec les décisions et orientations de cette direction générale. À l'inverse, dans les établissements universitaires, la structure organisationnelle est plus variée, car plusieurs centres de formation relevant de différentes instances (direction ou rectorat, faculté, département, etc.) peuvent coexister. Cette organisation est plus décentralisée que les SAE des cégeps et procure aux centres de formation une grande autonomie administrative. Une même université offre généralement aux entreprises plusieurs interlocuteurs qui se différencient significativement les uns des autres et qui se répartissent la clientèle selon la discipline de leur unité d'affiliation. Les modes de rattachement institutionnels sont plus variés.

Les SAE et les centres de formation se différencient également par leurs approches en matière d'adéquation formation-emploi. L'approche des SAE est étroitement liée à la

spécialisation de leur établissement d'affiliation dans certains créneaux techniques, ce que nous avons appelé la stratégie de niche. Elle consiste essentiellement à identifier un ou plusieurs de ces créneaux et d'y spécialiser l'offre de formation du SAE de manière à orienter de façon cohérente l'ensemble de ses actions. Le développement de contenus de formation, les stratégies promotionnelles et la création de relations avec les intervenants du milieu se font en fonction de cette spécialisation et permettent ainsi aux SAE de concentrer leurs ressources et leurs efforts organisationnels dans des secteurs d'activités précis. De cette façon, les SAE sont en mesure de se démarquer les uns des autres, de cibler leur clientèle potentielle et d'éviter de diluer leurs efforts. Dans certains cas, les SAE peuvent bénéficier de l'expertise développée par l'enseignement régulier, la formation continue ou les CCTT de leur établissement d'affiliation, le cas échéant, pour développer leurs formations ; bénéficier de leur réputation pour la promotion de leurs formations ou encore de leurs relations avec des intervenants du milieu pour en établir eux-mêmes de nouvelles.

Les services universitaires s'appuient aussi sur l'expertise (académique ou professionnelle) de leurs formateurs qui sont des professeurs, des chargés de cours ou des professionnels actifs. Mais globalement, ils n'ont pas une approche aussi intégrée que les SAE. Les centres ou les services peuvent être généralistes ou intervenir sur des spécialisations disciplinaires qui sont relativement larges (gestion, ingénierie, etc.). Ils ne ciblent pas nécessairement des créneaux étroits pour se positionner sur le marché de la formation. Tout en tenant compte de leur spécialisation disciplinaire (l'ÉTS et l'École Polytechnique sont des établissements dédiés à la formation en génie), ils cherchent plutôt à se démarquer en misant sur la réputation de leur établissement, de la particularité de leur offre de ou de leurs formateurs. Les centres cherchent à conclure des ententes stratégiques (développement de contenus, promotion des services ou ententes d'exclusivité) pour des projets de formation spécifiques. Les stratégies promotionnelles des centres sont très différentes : certaines s'orientent vers la formation offerte sur une base locale ou régionale ; d'autres, vers la formation en entreprise à l'international.

Le processus d'ingénierie de la formation est structuré de manière différente dans les SAE et les centres universitaires. Les conseillers pédagogiques des SAE (ou coordonnateur/directeur selon les cas) jouent un rôle important tout au long du processus, bien qu'ils ne développent pas eux-mêmes les projets de FSM. Ils sont responsables de l'arrimage entre les besoins de la clientèle, l'expertise des formateurs, les exigences pédagogiques et l'atteinte des standards de qualité du service. Dans les centres universitaires, l'encadrement pédagogique des formateurs apparaît généralement plus limité, ce qui s'explique en partie par la reconnaissance du principe de leur liberté académique, surtout quand ils sont enseignants à l'université.

En somme, plusieurs différences entre les deux ordres d'enseignement tiennent à leur appartenance à un ordre ou un autre, à leur ancrage dans une institution donnée et aux

conditions d'existence produites par celle-ci. La structure organisationnelle ainsi que plusieurs stratégies de développement des SAE tiennent aux orientations des cégeps et à l'importance qu'ils accordent à la formation sur mesure. Nous avons donc distingué trois situations institutionnelles. Les **SAE ÉTABLIS** s'appuient sur organisation établie, d'importantes ressources financières et humaines et l'appui de la direction du cégep. Les **SAE ACTIFS** constituent une entité administrative et un mode d'action éducative à l'intérieur du service de formation des adultes ou du service de formation continue ayant un niveau d'activités moindre, mais stable. Finalement, nous retrouvons les **ABSENTS**, qui existent dans des cégeps pour qui ce mode d'action n'est pas stratégique. La structure organisationnelle et les ressources financières et humaines sont réduites au minimum, ne serait-ce que parce que le personnel se voit confier d'autres responsabilités qui limitent leur investissement dans les SAE.

Les services et les centres se distinguent aussi par les expertises mises de l'avant. Encore une fois, l'ancrage institutionnel joue un rôle. La plupart des cégeps développent une stratégie de niches, souvent en s'appuyant sur les domaines d'expertise présents en leur sein. Dans les universités, la situation est quelque peu différente, car les stratégies de niches sont moins présentes. Par contre, le fait d'être rattaché à une école spécialisée (ex. l'ETS), à une faculté ou à un service de formation continue centralisé a un effet direct sur les domaines d'expertise couverts par les services ou les centres.

Une dernière différence entre les cégeps et les universités ressort. Dans ces dernières, la formation sur mesure est aussi mise en œuvre dans les partenariats établis entre les services de formation continue de plusieurs disciplines et les ordres professionnels qui obligent leurs membres à suivre annuellement un nombre minimal d'heures de formation. Dans certaines disciplines, il s'agit d'une tradition qui est même antérieure au développement de la formation sur mesure pour les entreprises.

## **7.2 Acteurs, besoins et offre de formation**

L'analyse des données de notre enquête nous a montré que d'un projet de FSM à l'autre, l'offre de formation a tendance à varier en fonction des acteurs impliqués. Comme l'ont souligné les intervenants que nous avons interrogés, les acteurs n'ont pas tous les mêmes besoins de formation, ce qui oblige les SAE et les centres à répondre à plusieurs besoins à la fois. Nous avons détaillé cette différenciation de l'offre de FSM de manière à en faire ressortir les différentes caractéristiques.

### **7.2.1 Les acteurs de la FSM**

Nos données indiquent que le nombre et la composition des acteurs impliqués dans un projet de FSM peuvent varier significativement. Dans certains cas, nous retrouvons seulement un représentant de l'entreprise, un professionnel et un formateur du SAE ou du centre ; dans d'autres, nous retrouvons, en plus de ces trois acteurs, plusieurs autres, issus d'une pluralité de

milieux (privé, syndical, sectoriel, professionnel, gouvernemental et paragouvernemental).

L'organisation administrative des entreprises, des SAE ou des centres peut influencer le nombre d'acteurs en présence et la composition des parties prenantes au projet. De manière générale, plus les moyens d'une entreprise, d'un SAE ou d'un centre sont importants, plus grand sera le nombre d'acteurs impliqués. Du côté des entreprises, dans les grandes organisations où la division du travail est importante, un projet de formation peut mobiliser des acteurs de la haute direction, du département des ressources humaines, de la supervision, de la production et du syndicat. Les SAE et les centres dotés d'une grande équipe peuvent également mobiliser plusieurs employés dans un projet de formation.

Le secteur d'activités des entreprises influence la participation d'une variété d'acteurs, chaque secteur regroupant une variété plus ou moins étendue d'acteurs : ordres professionnels, associations patronales et syndicales, regroupements sectoriels, etc., dont le niveau d'engagement dans la planification ou la réalisation de la formation de la main-d'œuvre est variable. Certains secteurs font également l'objet de mesures gouvernementales spécifiques qui influencent aussi la configuration des acteurs susceptibles de participer à un projet de FSM. Un autre facteur de modulation tient dans les relations d'affaires et les partenariats qu'entretiennent les entreprises, les SAE et les centres avec d'autres acteurs. Il ressort des entretiens la présence des acteurs suivants, avec un engagement propre à chacun.

### ***1. Les intervenants des SAE et des centres***

Les acteurs des centres et des SAE impliqués dans les projets de FSM sont ou bien des formateurs, des experts de contenu, des professionnels de la formation ou de l'administration. Selon la structure administrative du SAE ou du centre, leur nombre et leur type varient. Ils participent directement au développement pédagogique et organisationnel des projets de FSM.

### ***2. Les acteurs de l'entreprise***

Les acteurs des entreprises sont dirigeants, responsables des ressources humaines ou de la formation, superviseurs ou employés à qui s'adresse la formation. La composition des acteurs de l'entreprise dépend de la façon dont la formation est organisée et gérée au sein de l'entreprise en amont de la demande à un SAE ou un centre. Certains acteurs de l'entreprise participent directement aux projets de FSM. D'autres ont une action indirecte. Nous pensons en particulier aux salariés visés par la formation envisagée, qui ont une influence sur le projet quand les intervenants des SAE réalisent leur analyse approfondie des besoins ou leur diagnostic de situation.

### ***3. Les intervenants des associations et regroupements***

Les acteurs des regroupements occupent différentes fonctions à l'intérieur d'un groupe sectoriel, professionnel ou autre qui intervient dans la planification de la formation de

la main-d'œuvre. Il peut s'agir d'ordres professionnels, de regroupements sectoriels, d'associations patronales ou syndicales ou encore d'autre type de regroupements. Le rôle et la fonction de ces acteurs dépendent de l'organisation du regroupement qu'ils représentent, ces rôles allant de la simple consultation jusqu'à l'accréditation de formations. Ils peuvent donc s'impliquer à la fois dans le développement organisationnel (financement, soutien administratif, etc.) et pédagogique (norme d'apprentissage, identification de compétences, etc.), mais de manière indirecte.

#### ***4. Les intervenants gouvernementaux***

Les acteurs gouvernementaux sont des professionnels issus des ministères, agences et autres entités publiques et parapubliques. Ils ont généralement le mandat de mettre en œuvre les différentes mesures gouvernementales prévues dans les politiques publiques de formation de la main-d'œuvre. Leur participation aux projets de FSM est indirecte, comme celle des acteurs de regroupement. Ils peuvent participer au développement pédagogique (information sur la demande de main-d'œuvre, programmes ciblés, etc.) ou organisationnel (subvention, programme de formation, etc.).

La composition des acteurs mobilisée autour d'un projet de FSM n'est pas une question anodine, car chacun peut être appelé à proposer des orientations, des contenus ou des options pédagogiques et ainsi influencer le projet. Ainsi, il faut considérer que l'éventail des acteurs présents constitue un facteur qui intervient dans la négociation des paramètres du projet de formation.

### **7.2.2 Les besoins explicites poursuivis en FSM**

Nous pouvons identifier différents besoins de formation à combler dans un projet de FSM. Ces besoins ont été rassemblés de manière à faire ressortir leur particularité selon les acteurs qui les ont exprimés :

#### ***1. Besoin individuel***

Les individus cherchent une formation pouvant être transférable immédiatement dans leur milieu de travail ou dans le cadre d'un autre emploi. Ils sont à la recherche d'une formation pratique qui leur permettra d'améliorer ou de développer leurs compétences et habiletés au travail. Leurs besoins de formation sont donc liés à un enjeu d'employabilité : le maintien en emploi ou l'amélioration des possibilités d'avancement.

#### ***2. Besoin des entreprises***

Les entreprises veulent des formations pouvant les aider à la réalisation d'un objectif ou la résolution d'un problème précis. Elles veulent aussi des formations pratiques et facilement transférables en milieu de travail. Cependant, contrairement aux formations offertes aux individus, celles qui s'adressent à une entreprise doivent être adaptées à sa

réalité particulière plutôt qu'au marché du travail en général. En ce sens, les besoins des entreprises concernent plutôt des enjeux organisationnels.

### ***3. Besoin des regroupements***

Les regroupements sectoriels ou professionnels (ex. un ordre professionnel) cherchent à assurer la qualification d'un ensemble de travailleurs d'un secteur d'activité ou d'une profession. Ils souhaitent que les travailleurs acquièrent des compétences et des habiletés qui répondent aux enjeux d'un ensemble d'entreprises. L'objectif des regroupements est de maintenir un niveau de main-d'œuvre adéquat pour les besoins actuels et futurs de la profession ou du secteur d'activités.

### ***4. Besoins gouvernementaux***

Pour le gouvernement et ses agences, la création et le maintien d'emplois sont les objectifs fondamentaux de la formation. Ils visent à combler les besoins de main-d'œuvre dans les différents secteurs économiques en fonction de ses prévisions économiques. Ces besoins de formation concernent donc des enjeux politiques et socioéconomiques.

Les différents besoins de formations ne sont pas nécessairement antinomiques ou complémentaires. À cet égard, les intervenants des services de formation sur mesure ont souligné que leur offre de formation voulait répondre à ces différents besoins tout en respectant leur stratégie de positionnement dans le marché de la formation.

#### **7.2.3 Une offre diversifiée de formation**

L'offre de formation des SAE des cégeps et des centres de formation universitaires est variée, ne serait-ce que par la mise en œuvre de différents modèles de formation et sa diversité contextuelle. Outre la FSM, la formation des adultes prend trois formes qui répondent à des objectifs différents et visent des publics variés. La contribution des institutions d'enseignement à la formation et au perfectionnement de la main-d'œuvre est donc diversifiée.

Les formations de type cours, ateliers (de perfectionnement ou publics), séminaires et conférences ciblent principalement les besoins individuels par la mise à jour et l'amélioration des compétences et habiletés des individus. Ces formations s'adressent spécifiquement aux individus, qui peuvent recevoir un soutien de leur employeur. Elles peuvent conduire à une certification ou à l'obtention de crédits de formation continue. Les individus sont libres de s'y inscrire selon un horaire préétabli. Ces formations sont de bons outils de promotion de l'expertise des SAE et des centres sur le marché public de la formation. Cette expertise est souvent mobilisée en formation sur mesure, les ateliers étant adaptés pour répondre à des demandes particulières. Les ateliers offerts en entreprises, pour un ordre professionnel, ou les ateliers de formation subventionnés par Emploi Québec (les formations dites à 2 \$/h) en sont

un exemple.

Les formations de type francisation et RAC (reconnaissance des acquis et des compétences) répondent à des besoins individuels. Elles visent à réagir à des enjeux sociaux ou des priorités gouvernementales comme l'intégration des personnes immigrantes et l'augmentation du niveau de formation de la main-d'œuvre. Certaines formations bénéficient d'un financement public. Il est aussi possible de modifier ces formations et de les adapter à des demandes provenant des entreprises.

Les formations de type microprogramme ou programme de longue durée répondent aux besoins des individus et des entreprises. Offertes en format modulaire, ces formations, généralement de longue durée, s'adressent aux individus ; elles peuvent aussi être adaptées aux demandes des entreprises. Tout comme les ateliers publics, les programmes modulaires sont également des outils de promotion pour les SAE et les centres de formation. Dans les cégeps, ces activités s'enchaînent souvent dans les attestations d'études collégiales (AEC). Le public cible est souvent composé de personnes sans emploi, et les règles de fonctionnement sont établies par Emploi-Québec. Ces formations peuvent aussi être proposées à des entreprises. Dans les universités, ce type de formation est souvent dispensé selon des formats (certificats ou microprogrammes) et des durées différents.

Dans les faits, il existe des complémentarités entre la FSM et les autres formules éducatives. Ces dernières constituent autant d'outils de promotion des services d'éducation des adultes et de leurs champs d'expertise. Les intervenants en FSM les utilisent comme carte de visite. Surtout, les autres activités sont aussi considérées comme des réservoirs d'expertise auxquels puisent les intervenants pour planifier les activités de formation sur mesure.

### **7.3 L'adéquation avec l'emploi**

Une stratégie globale d'adéquation doit tenir compte des différentes échelles d'action sociale. À l'échelle macro, c'est la généralité du besoin à combler qui est visée. La recherche de correspondance se fait en fonction des besoins sociaux définis par des indicateurs économiques et des décisions politiques. Les intervenants cherchent à assurer un équilibre entre les prévisions et les orientations économiques, le niveau de qualification de la main-d'œuvre dans les différents secteurs d'activités et les dispositifs éducatifs de formation et de perfectionnement de la main-d'œuvre. L'adéquation prendra souvent un visage quantitatif. Le second niveau, méso, met l'accent sur les demandes de formation communes à une catégorie d'emplois, à un secteur d'activité ou à une activité professionnelle. Les acteurs cherchent à développer des connaissances et des compétences transversales à plusieurs milieux de travail ou à un secteur industriel en particulier. L'échelle micro se caractérise par une correspondance propre à un acteur ou une entreprise, ce qui est l'objectif de la formation sur mesure.

En formation sur mesure, le discours des intervenants met la recherche d'adéquation au premier plan de leurs préoccupations et de leurs actions. Toutefois, il ne faudrait pas croire que

celle-ci est essentiellement microsociale. La recherche d'adéquation des intervenants est de portée générale quand elle prend la forme d'une veille informationnelle ou d'une analyse de marché. Les informations recueillies ont une portée sectorielle ou macrosociale (ou macroéconomique). Elles s'inscrivent dans une visée d'adéquation qualitative (quelles sont les tendances observées en matière de qualifications et de compétences ?) ou quantitative (quelle est la taille de la demande éventuelle ?). Dans tous les cas, il s'agit pour les intervenants éducatifs d'établir leur légitimité auprès des entreprises et d'évaluer le marché potentiel. À cet égard, des intervenants ont souligné l'échec de leurs efforts pour établir une demande en reprenant des informations sur l'évolution du marché du travail.

La recherche d'adéquation est surtout présente dans l'usage des analyses de besoins présentes dans les approches d'ingénierie de la formation. La recherche est qualitative, car les acteurs veulent élaborer des contenus de formation personnalisés et adapter leur approche et le matériel pédagogique à la demande du client et des futurs apprenants. L'adéquation entre la formation et l'emploi est ici évaluée en fonction de la capacité de la formation à répondre de manière précise à un élément d'un emploi.

En cherchant à établir la plus forte correspondance possible entre la demande de l'entreprise et la proposition de formation qui lui sera présentée, la portée du travail de planification est essentiellement microsociale. La correspondance entre l'emploi, le travail, la formation et l'emploi porte soit sur des modalités d'exercice du travail, des changements dans l'environnement de travail ou encore des modifications associées à un enjeu organisationnel. Ce travail suppose une exploration directe dans l'entreprise pour valider la demande en élargissant les sources d'informations in situ. Le contenu des activités est en jeu. Il convient aussi de s'assurer des conditions de faisabilité, dont, au premier chef, le niveau des compétences et des qualifications des catégories professionnelles visées par la formation. Il s'agit d'introduire des préoccupations éducatives dans la planification de la formation. Ainsi, le travail de mise en correspondance n'est pas unidirectionnel (travail vers éducation), mais bidirectionnel.

Les différents volets du travail de mise en correspondance des acteurs éducatifs soulignent bien l'interdépendance des échelles d'action. Si la recherche d'adéquation à l'échelle microsociale cible des besoins de formation spécifiques à une organisation, elle ne peut faire totalement abstraction des enjeux sectoriels (changements technologiques, concurrence, disponibilité de la main-d'œuvre, niveau de qualification de la main-d'œuvre, etc.) et de ceux, plus généraux, du marché du travail et de l'économie (niveau de la croissance économique, pénuries de main-d'œuvre, taux de chômage, etc.), puisqu'ils ont des répercussions sur les organisations.

## 8 CONCLUSION : UNE APPROCHE À PRIVILÉGIER ?

---

La présente recherche avait pour objectif de contribuer à l'avancement des connaissances sur la question de l'adéquation entre la formation et l'emploi par l'étude de la formation sur mesure (FSM) dans les établissements d'enseignement supérieur de la région de Montréal. Nous désirions, dans un premier temps, donner la parole aux intervenants des services éducatifs qui œuvrent en FSM afin de connaître leurs conditions d'existence et les différentes composantes de leur travail. Nous désirions ainsi savoir comment ils faisaient correspondre une demande de formation provenant d'une entreprise ou d'une organisation économique à une proposition de formation.

Cette parole se compose de la documentation institutionnelle des établissements montréalais ainsi que des entrevues réalisées. Deux dimensions ont été explorées : (1) les conditions d'existence et les stratégies de développement des organisations scolaires ainsi que (2) les modalités (approche utilisée, étape de travail, etc.) du travail de mise en correspondance.

Le portrait qui découle de l'analyse montre que les SAE et les services/centres universitaires se positionnent différemment dans le marché de la formation de la FSM, les premiers recourant essentiellement à une stratégie de niches, et les seconds s'appuyant sur l'expertise de leurs formateurs (internes ou externes). Les cégeps ont tendance à se positionner dans les secteurs d'activité où ils ont développé une expertise provenant de l'enseignement régulier (DEC), de la formation continue (AEC) ou encore d'un CCTT, tandis que les universités ont plutôt tendance à se positionner dans des domaines disciplinaires plus génériques parce qu'ils ont accès à une expertise issue de la recherche des professeurs, de l'expertise des chargés de cours ou de l'expérience professionnelle de consultants reconnus.

Au-delà de ces différences largement associées aux institutions de rattachement, tous les intervenants indiquent avoir mis en place, en collaboration avec leurs clients, un ensemble de pratiques visant à réduire l'incertitude sur la qualité des propositions de formations planifiées et à maximiser l'adéquation de leur formation avec l'emploi : *« Y a pas d'entreprise qui va venir, qui va dépenser de l'argent si ça ne répond pas à l'adéquation [...] du point de vue pratique, pourquoi une entreprise va choisir de payer pour une formation si ça ne répond pas à un besoin de l'emploi ? »* (EP-5).

À ce titre, les SAE et les centres ont développé des modes de travail à plusieurs volets dont la visée est de se positionner dans ce marché de la formation et de construire une correspondance entre les demandes et les activités envisagées. Un premier consiste à se doter d'une vision des tendances du marché du travail et de l'emploi par des activités de veille et même des études de marché. Un second est le recrutement de formateurs qui ont deux qualités essentielles : ce sont des experts du domaine et ils communiquent facilement avec les interlocuteurs des entreprises. Un troisième, le plus important pour construire la confiance entre les intervenants, est l'analyse de besoins, complétée par les exercices d'évaluation des activités de formation.

Nous avons en fait dégagé la ou les postures des acteurs éducatifs dans leur recherche d'adéquation. Il nous reste à saisir comment les acteurs des entreprises réagissent à ces postures et entrent en relation avec les institutions d'enseignement, comment se déroulent les discussions, et comment on arrive à un accord. Nous désirons saisir la teneur des discussions entre les acteurs éducatifs et les porteurs des demandes des entreprises. Comment les discussions se déroulent-elles ? Quels sont les registres d'action présents au cours des négociations ? Quels sont les obstacles les plus fréquents ? En répondant à ces questions, nous pourrions saisir comment l'adéquation est atteinte.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Béduwé, C., Espinasse, J.-M. et Vincens, J. (2007). De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation. *Formation emploi*, 99 (3), 103-120.
- Bélanger, P., Daoust, G. et Bourret, G. (1973). *L'Université dans une société éducative : Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes et l'éducation permanente dans les universités du Québec*. Québec : Conseil des universités du Québec, Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec.
- Bernard, J.-L. et Geoffrion-Guay, D. (1974a). *L'éducation des adultes dans les cégeps de 1967 à 1972 : La clientèle et les programmes d'études*. (Vol. 1). Montréal : Université de Montréal.
- Bernard, J.-L. et Geoffrion-Guay, D. (1974 b). *L'éducation des adultes dans les cégeps de 1967 à 1972 : La clientèle et les programmes d'études*. (Vol. 2). Montréal : Université de Montréal.
- Bernier, C. (2011). *Formation et employabilité. Regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bernier, C., Frappier, M. et Moisan, K. (2003). *Repenser l'offre de formation publique pour développer la formation de la main-d'œuvre dans les PME du Québec*. s. l. : CSQ, CSN. Récupéré le 16 mars 2015 de [http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHES\\_T1\\_Bernier\\_Frappier\\_Mois an.pdf](http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHES_T1_Bernier_Frappier_Mois an.pdf)
- Bernier, C., Letoullec, M. et Riffaud, S. (2004). *Dynamiques régionales de développement et formation de la main-d'œuvre*. Montréal : CSQ.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boudarbat, B. et Montmarquette, C. (2013). *Origine et sources de la surqualification dans la région métropolitaine de Montréal. Rapport de projet*. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations.
- Bouteiller, D. (2000). Former pour performer : les enjeux du développement des compétences en entreprise. *Revue Internationale de Gestion*, 22 (3).
- Buton, F. et Mariot, N. (2009). *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Campeau, D. (1987a). La formation sur mesure dans le réseau collégial. *Le Collégial, bulletin d'information de la Direction générale de l'enseignement collégial*, 12 (3), 21-23.
- Campeau, D. (1987 b). Programme de formation sur mesure pour la petite et moyenne entreprise (FMPME). *Le Collégial, bulletin d'information de la Direction générale de l'enseignement collégial*, 12 (3), 25-26.
- Campeau, D. et Leroux, J. (1975). *La formation sur mesure : un inventaire-évaluation de nouveaux modes d'intervention éducative auprès des adultes au niveau collégial*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Campeau, D. et Leroux, J. (1978). *Rapport sur la formation sur mesure. Tome 1, le processus opérationnel de la formation sur mesure*. Montréal : Fédération des cégeps.

- Carnevale, A. P., Smith, N. et Strohl, J. (2010). *Help wanted: projection of jobs and education requirement through 2018*. Washington : Center on education and the workforce, Georgetown University.
- Charest, J. (1999). Articulation institutionnelle et orientations du système de formation professionnelle au Québec. *Relations industrielles*, 54 (3), 439-471.
- Demazière, D. (2008). L'ancien, l'établi, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles ? *Formation emploi*, 101 (1), 41-54.
- Doray, P. (2010). Autonomisation et professionnalisation de la formation professionnelle et technique au Québec. Dans Papinot, C. et Vultur, M. (dir.), *Les jeunesses au travail : regards croisés France-Québec* (p. 153-182). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2005). Vers une nouvelle régulation de la formation continue dans la société québécoise. Dans Guyot, J.-L. ; Mainguet, C. et Van Haeperen, B. (dir.), *La formation professionnelle continue. Enjeux sociétaux* (p. 89-115). Bruxelles : De Boeck.
- Doray, P. et Maroy, C. (2001). *La construction sociale des relations entre éducation et économie : les cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Doray, P. et Rochon, L. (1993). La formation professionnelle dans les cégeps : vers des nouvelles relations formation-travail. Dans Dandurand, P. (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (p. 87-121). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Doray, P., Tremblay, É. et Groleau, A. (2015). « Quelle professionnalisation dans les universités québécoises », *Revue Formation-Emploi*, n° 129, p. 47-64.
- Dubar, C. (2008). Les changements possibles du système français de formation continue. *Formation emploi*, 101 (1), 167-182. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2008-1-page-167.htm>
- Dubé, G. (1988). *La formation sur mesure dans les cégeps en 1986-87 : portrait des interventions et des problématiques*. Montréal : Association des coordonnateurs de l'éducation des adultes des cégeps du Québec.
- Dubé, G. (1991). *La formation sur mesure en établissement : une évaluation. Rapport final*. Québec : Québec. Ministère de l'Éducation, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle.
- Dutrisac, R. (2015, 30 avril). Le ministre Hamad entend mettre fin aux « cours de clowns ». *Le Devoir*. Récupéré de <http://www.ledevoir.com/non-classe/438739/formation-des-employes-le-ministre-hamad-entend-mettre-fin-aux-cours-de-clowns>
- European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). (2009). *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: executive summary*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Fédération des cégeps. (1972). *La formation sur mesure pour les adultes*. Montréal : l'auteur.
- Fédération des cégeps. (1973). *La formation sur mesure après un an. Bilan et prospective*. Montréal : l'auteur.

- Feutrie, M. et Verdier, É. (1993). Entreprises et formations qualifiantes : Une construction sociale inachevée. *Sociologie du Travail*, 35 (4), 469-492.
- Finegold, F. (1991). Institutional incentives and skill creation: preconditions for a high-skill equilibrium. Dans Ryan, P. (dir.), *International comparisons of vocational education and training for intermediate skills* (p. 93–116). London : Falmer Press.
- Freyssinet, J. (2008). L'expert, entre le savant et le politique : l'efficacité des rapports d'expertise sur l'emploi et la formation. *Formation emploi*, 101 (1), 199-212.
- Gautié, J. (2004). Les marchés internes du travail, l'emploi et les salaires. *Revue française d'économie*, 18 (4) 33-62.
- Germe, J.-F. (2001). Au-delà des marchés internes : quelles mobilités, quelles trajectoires ? *Formation emploi*, 76, 129-145.
- Giret, J.-F. et Lopez, A. (2005). Introduction générale. Dans Giret, J.-F., Lopez, A. et Rose, J. (dir.), *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte. CÉREQ.
- Giret, J.-F., Lopez, A. et Rose, J. (dir.). (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte. CÉREQ.
- Hickox, M. et Moore, R. (1992). Education and postfordism: a new correspondence? Dans Brown, P. et Lauder, H. (dir.), *Education for economic survival from Fordism to post-Fordism?* London : Routledge.
- Jobert, A., Marry, C. et Tanguy, L. (1995). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris : A. Colin.
- Karpik, L. (2007). *L'économie des singularités*. Paris : Gallimard.
- Kirkpatrick, D. L. et Kirkpatrick, J.D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*, San Francisco, CA, Berrett-Koehler, 3<sup>rd</sup> ed.
- Landry, C. et Mazalon, É. (1995). Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation. *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (4), 781-808.
- Léné, A. (2005). L'éducation, la formation et l'économie de la connaissance : approches économiques. *Éducation et sociétés*, 15 (1), 91-103.
- Lesemann, F. (2011). *Les besoins des entreprises en matière de développement des compétences dans une « économie/société de la connaissance »*. Montréal : INRS-TRANSPOL.
- Letarte, M. (2015 a, 12 août). Du neuf en gestion et en santé. *La Presse*. Récupéré le 15 août 2015 de <http://affaires.lapresse.ca/portfolio/formation-professionnelle/201508/12/01-4892107-du-neuf-en-gestion-et-en-sante.php>
- Letarte, M. (2015 b, 12 août). Du nouveau à la CSDM. *La Presse*. Récupéré de <http://affaires.lapresse.ca/portfolio/formation-professionnelle/201508/12/01-4892130->

du-nouveau-a-la-csdm.php

- Letarte, M. (2015 c, 12 août). Le collégial s'adapte aux besoins du marché. *La Presse*. Récupéré le 15 août 2015 de <http://affaires.lapresse.ca/portfolio/formation-professionnelle/201508/12/01-4892125-le-collegial-sadapte-aux-besoins-du-marche.php>
- Letarte, M. (2015 d, 12 août). L'Université de Montréal cible les PME. *La Presse*. Récupéré le 15 août 2015 de <http://affaires.lapresse.ca/portfolio/formation-professionnelle/201508/12/01-4892120-luniversite-de-montreal-cible-les-pme.php>
- Letarte, M. (2015e, 23 mars). L'urgence de l'adéquation formation-emploi. *La Presse*. Récupéré le 12 avril 2015 de <http://affaires.lapresse.ca/cv/conseils/201503/23/01-4854588-lurgence-de-ladequation-formation-emploi.php>
- Maurice, M., Sellier, F. et Silvestre, J.-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mayen, P. et Métral, J.-F. (2008). Compétences et validation des acquis de l'expérience. *Formation emploi*, 101 (1), 183-197.
- Méhaut, P. (2001). Gouverner les systèmes de formation professionnelle : planification, marché, coordination ? *Formation emploi*, 76, 225-234.
- Merle, V. L., Yves. (2001). Formation et éducation tout au long de la vie 1971-2001 : deux réformes, un même défi. *Formation emploi*, 76, 169-190.
- Miles, M. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2e éd.). Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Nauze-Fichet, E. et Tomasini, M. (2002). Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement suivi d'un commentaire de Saïd Hanchane et Eric Verdier. *Économie et statistique*, 354 (1), 21-48.
- Ouellette, M. (1986). *La « formation sur mesure » Un guide*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Palier, B. et Surel, Y. (2005). Les « trois I » et l'analyse de l'État en action. *Revue française de science politique*, 55 (1), 7-32.
- Paquet, P. (1993). L'évolution des politiques canadiennes et québécoises de formation des adultes depuis 1960. Dans Dandurand, P. (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (p. 225-258). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Québec. Emploi-Québec. (2013). *Le marché du travail et de l'emploi par industrie au Québec : perspectives à moyen (2013-2017) et à long terme (2013-2022)*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1984). *Un Projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*. Québec : l'auteur.

- Québec. Ministère de l'Éducation. (2002 b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2011). *Consultations régionales : document d'appui à la réflexion. L'amélioration de l'adéquation entre la formation et les besoins du marché du travail : une contribution au développement du Québec*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale de l'enseignement collégial. Service de la recherche et du développement. (1990). *Cadre d'intervention et voies d'action de la Direction générale de l'enseignement collégial en formation sur mesure*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2008). *Le pacte pour l'emploi. Le Québec de toutes ses forces*. Québec : l'auteur.
- Rose, J. (2008). Ouverture créatrice. *Formation emploi*, 101 (1), 7-22. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2008-1-page-7.htm>
- Stroobants, M. (2007). La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval? *Formation emploi*, 99 (3), 89-94.
- Tanguy, L. (2002). La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> Plans (1962-1970). *Revue française de sociologie*, 43 (4), 685-709.
- Tanguy, L. (2007). La fabrication d'un bien universel. Dans Bruzy, G. et coll. (dir.), *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)* (p. 31-68). Paris : La Découverte.
- Tanguy, L. (2008). La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue. Un point de vue. *Formation emploi*, 101 (1), 23-40.
- Tremblay, D.-G., Landry, C. et Doray, P. (2003). La collaboration comme nouveau mode de régulation et de planification de la formation professionnelle et technique : le cas des comités sectoriels au Québec. Dans Doray, P. et Maroy, C. (dir.), *Les relations entre économie et éducation : vers de nouvelles régulations ?* (p. 93-116). Paris : L'Harmattan.
- Verdier, É. (2001). La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation? *Formation Emploi*, 11-34.
- Verdier, É. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, 40 (1), 195-225.
- Vincens, J. (2005). L'adéquation formation-emploi. Dans Giret, J.-F., Lopez, A. et Rose, J. (dir.), *Des formations pour quels emplois ?* (p. 149-162). Paris : La Découverte, CÉREQ.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101 (1), 105-117.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: design and methods*. (4e éd.). Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.



## ANNEXE 1 — GUIDE D'ENTRETIEN

---

### GUIDE D'ENTRETIEN DE LA 1<sup>RE</sup> PHASE DE RECHERCHE

(3e version)

#### Question d'introduction :

En quoi consiste la formation sur mesure dans votre établissement ?

<b>1<sup>er</sup> thème : histoire, développement et organisation du service de formation</b>
---

#### 1- Parlez-moi du développement de l'organisation de la formation sur mesure dans votre établissement.

1.1 – Pouvez-vous me parler de son évolution ?

- Histoire/événement(s) marquant(s)
- Croissance/décroissance
- Enjeux/difficultés
- Financement
- Positionnement par rapport à la formation régulière

1.2 – Comment est organisé le service de formation sur mesure ?

- Structure organisationnelle
- Ressources (humaines, matérielles et financières)
- Stratégie de développement
- Démarchage auprès des entreprises

1.3 – En quoi votre service de formation sur mesure se distingue-t-il de celui des autres établissements ?

## 2<sup>e</sup> thème : la formation sur mesure

### 2— Pouvez-vous nous décrire les activités de formation sur mesure ?

- Spécialisation de l'établissement
- Secteurs d'activités
- Type de formation/pédagogie
- Nombre de projets de formation

2.1 – En vous basant sur un exemple récent, décrivez-nous les différentes étapes d'un projet de formation sur mesure.

- Description de l'entreprise
- Nature et origine de la demande
- Réception de la demande dans le service

2,1. 1 — Comment les besoins de formation ont-ils été déterminés ?

- Processus d'évaluation des besoins de formation

2,1. 2 — Comment la formation a-t-elle été développée ?

- Planification de la formation
- Contenu
- Intervenants

2,1. 3 — Est-ce que la formation a fait l'objet d'une évaluation ?

- Type d'évaluation
- Intervenants
- Impact de l'évaluation

2.2 – À quel point ce projet est-il représentatif des projets de formation de votre établissement ?

- Éléments distinctifs ou similaires
- Structure du processus

2,2. 1 — Est-ce qu'un projet s'est déjà soldé par un arrêt de la collaboration ?

- Détails/raisons

2.3 – Est-ce que les projets de formations réalisés au cours de la dernière année correspondent à ce que vous présentez dans vos communications ?

- Ressemblances/différences
- Raison(s)

2.4 – Pouvez-vous me parler des projets en cours actuellement ?

<p style="text-align: center;"><b>3<sup>e</sup> thème : relation avec les partenaires</b></p>
---

**3— Pouvez-vous me parler des entreprises qui ont eu recours à la formation sur mesure chez vous ?**

- Clientèle
- Stabilité de la clientèle
- Relation avec les entreprises
- Enjeux

3.1 – Savez-vous pourquoi les entreprises vous sollicitent pour leurs besoins de formation ?

- Atout(s) de l'établissement
- Limite(s) de l'offre et la demande
- Élément(s) favorisant ou limitant les partenariats

3.2 – Avez-vous d'autres partenaires dans vos projets de formation sur mesure ?

- Modalités du partenariat

3.3 – Qui sont vos concurrents ?

#### 4<sup>e</sup> thème : adéquation entre formation et emploi

4— À votre avis, en quoi consiste une formation qui est en adéquation avec l'emploi ?

- Conception de la compétence

4.1 – Estimez-vous que la formation sur mesure dans votre établissement est en adéquation avec l'emploi ?  
Précisez.

#### 5<sup>e</sup> thème : responsable du service de formation

5— Pouvez-vous me parler de votre parcours avant d'être à la tête du service de formation ?

- Formation académique
  - Expérience

