

SAVOIR LIRE, ÉCRIRE, CALCULER ET PLUS ENCORE EST-IL AUSSI ESSENTIEL POUR LE PÊCHEUR, L'INFOGRAPHISTE, QUE POUR L'ESTHÉTICIENNE ?

UNE ÉTUDE SUR LES REPRÉSENTATIONS DE LA FORMATION AUX COMPÉTENCE ESSENTIELLES EN CONTEXTE QUÉBÉCOIS

1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Notre participation à cet atelier de la 8^e Biennale fait état du contexte, de la problématique, du cadre théorique, de la méthodologie et de résultats préliminaires d'une recherche en cours au Québec (Canada) sur la formation offerte aux travailleurs dans différents secteurs d'activités économiques. Dans le contexte de la globalisation de l'économie et de l'affaiblissement de la demande de travailleurs peu qualifiés, le gouvernement canadien fait la promotion auprès des employeurs et des travailleurs, de compétences considérées essentielles au travail et dans la vie quotidienne. Ces compétences essentielles sont la lecture de textes, l'utilisation de documents, la rédaction, la communication verbale, le calcul, la capacité de raisonnement, l'informatique, le travail d'équipe et la formation continue. Or, la conception de ces compétences dites « essentielles », selon les secteurs d'activité économique, qui étaient au nombre de 26 au Québec au moment où s'est déroulée la collecte de données, présente des divergences importantes.

Nos travaux exploratoires de même qu'une étude de cas auprès de trois entreprises ayant offert de la formation aux compétences de base à leurs employés (Ouellet, 2005), de même que les enquêtes menées à l'initiative de notre partenaire de recherche, la Fondation pour l'Alphabétisation démontrent qu'il existe une grande disparité entre les différents comités sectoriels, entreprises et gestionnaires, quant aux efforts de formation, de même qu'entre les différentes régions du Québec où leurs actions sont concentrées, certains étant proactifs alors que pour d'autres secteurs, les efforts sont inexistantes et ne faisant pas partie des priorités. De plus, les différents acteurs en cause, gestionnaires, syndicats, formateurs et les travailleurs eux-mêmes ont des représentations de la formation aux compétences essentielles très différentes les unes des autres. Elles présentent des divergences entre elles mais aussi par rapport aux définitions qu'en donnent les acteurs gouvernementaux des différents paliers de gouvernement. Le ministère fédéral, Ressources humaines et Développement social Canada (jusqu'à récemment connu sous le nom de Ressources humaines de développement des compétences Canada), entend par formation aux compétences essentielles : la lecture de textes, l'utilisation de documents, la rédaction, le calcul, la capacité de raisonnement, le travail d'équipe, l'informatique, la communication verbale et la formation continue. De plus, la manière dont la formation aux compétences essentielles est perçue par certains acteurs (gestionnaires, travailleurs, formateurs, etc.) et la manière dont ils s'y engagent présente de grandes divergences, ce qui a une incidence sur les actions entreprises en ce sens.

La formation de la main-d'œuvre au Québec, pour les différents secteurs d'activité économique, se planifie et s'organise, entre autres, par l'entremise d'instances composées de travailleurs, de représentants patronaux, syndicaux et gouvernementaux que sont les comités sectoriels de formation de la main-d'œuvre. Ces comités s'avèrent des instances incontournables lorsqu'il est question de sensibilisation et d'actions, concernant la formation aux compétences essentielles, auprès des différents décideurs. Ces comités, au moment où la collecte des données a été effectuée, étaient au nombre de 26 (aérospatiale, aménagement forestier, bois de sciage, caoutchouc, chimie, pétrochimie et raffinage, commerce de détail, commerce de l'alimentation, communications graphiques, culture, environnement, économie sociale et action communautaire, fabrication métallique industrielle,

industrie électrique et électronique, industrie textile, métallurgie, pêches maritimes, plasturgie, portes et fenêtres, meubles et armoires de cuisine, production agricole, produits pharmaceutiques et biotechnologiques, services automobiles, soins personnels, technologie de l'information et des communications, tourisme, transformation alimentaire).

De plus, nous constatons que les contextes de formation aux compétences essentielles, tout comme les dispositifs de formation et les approches pédagogiques qui en découlent, sont fortement liés à ces différentes représentations ou visions du phénomène. Au cours de nos différents travaux, nous avons constaté que les contextes de formation aux compétences essentielles (ex : offerte en milieu de travail à l'initiative de l'employeur, suivie dans des commissions scolaires à l'initiative de l'employé, incitatifs financiers pour la formation autonome, etc.) étaient fortement liés à une certaine attitude sociale, motivée par des représentations spécifiques, des acteurs en cause qu'ils soient gestionnaires, formateurs ou travailleurs. Par exemple, dans les entreprises où la formation est peu valorisée et où il n'y a pas de pénurie de main-d'œuvre, il n'est prévu que des compensations financières aux travailleurs désirant se former à l'extérieur du milieu de travail alors que pour celles où elle est jugée plus importante, la formation est offerte en milieu de travail avec plusieurs incitatifs (Ouellet, 2005). Dans un tel contexte, il devient complexe pour un organisme non-gouvernemental comme notre partenaire de recherche (la Fondation pour l'Alphabétisation) de mener des actions de sensibilisation à la formation aux compétences essentielles. C'est pourquoi cette recherche, réalisée auprès de comités sectoriels de formation de la main-d'œuvre regroupant des travailleurs, des représentants patronaux, syndicaux et gouvernementaux, doit permettre de comprendre comment ces derniers en arrivent à leurs plans d'action en étudiant les représentations des acteurs qui les composent afin de fournir des indications précises sur les oppositions, les consensus, les difficultés et les modes d'implantation susceptibles d'émerger de ces représentations. Or, une connaissance des représentations des divers acteurs en cause permettra d'obtenir une meilleure compréhension de leurs visions et de leurs modes d'engagement à l'égard de la formation aux compétences essentielles, ce qui rendra possible, en bout de ligne, un ajustement des stratégies de sensibilisation et l'amélioration des services de référence aux gestionnaires comme aux travailleurs désirant s'engager dans ce type de formation.

Afin de mieux saisir le phénomène de la formation aux compétences essentielles en milieu de travail, loin de constituer un bloc monolithique, les objectifs suivants sont poursuivis. Auprès de directeurs des différents comités sectoriels de formation de la main-d'œuvre, de responsables de ressources humaines et de représentants de travailleurs, il s'agit : 1) de dégager leurs représentations de la formation aux compétences essentielles ; 2) d'identifier les contextes de formation aux compétences essentielles privilégiés dans les différents secteurs d'activité économique par rapport aux situations possibles (ex : milieu de travail ou établissements d'enseignement) ; 3) d'analyser les relations entre les représentations (ou l'attitude sociale) de ces acteurs et les contextes de formation privilégiés dans chacun des secteurs ; 4) pour chacun des secteurs d'activité économique, repérer les modalités possibles de sensibilisation à la formation aux compétences essentielles en fonction des représentations dégagées. Cette contribution à la 8^e Biennale vise principalement à échanger au sujet des résultats du premier objectif soit sur les représentations des compétences essentielles des directeurs de comités sectoriels de formation de la main-d'œuvre.

2. CADRE THÉORIQUE

Les travaux sur les représentations mobilisées dans des situations professionnelles ont établi que les sujets et les groupes se situent par rapport à leur travail, plus par l'appropriation de la situation, par les significations qu'ils lui attribuent et par leurs systèmes de représentations sociales liés à leurs activités professionnelles que par les caractéristiques objectives de la situation (Bataille et al, 1997 ; Piaser, 1999). Le comportement au travail ainsi que les efforts consentis seraient étroitement associés à la manière dont est perçue la situation professionnelle dans sa complexité et à la signification que les acteurs et les groupes lui attribuent. Pour ces auteurs, l'activité professionnelle se fonde en partie sur

un système plus ou moins cohérent et plus ou moins conscientisé de représentations de ce qu'est la profession et de son activité de la part de ceux qui l'exercent. Un tel ensemble de représentations professionnelles correspond à un modèle professionnel. Chaque modèle se caractérise par des finalités, des croyances, des conceptions, des valeurs, des schèmes d'action des attitudes qui fondent l'approche professionnelle privilégiée et orientent les choix inhérents aux décisions et aux actions. Pour ces mêmes auteurs, les représentations professionnelles sont des représentations sociales élaborées dans l'action et la communication professionnelles et sont spécifiées par les contextes, les acteurs appartenant à des groupes et les objets pertinents et utiles pour l'exercice des activités professionnelles. Cette approche des représentations professionnelles présente l'intérêt d'analyser le processus de positionnement des groupes à l'intérieur d'une même population de professionnels et d'étudier la manière dont les représentations et les pratiques professionnelles s'articulent mutuellement. Les représentations professionnelles sont signifiées par le contexte professionnel dans lequel elles s'élaborent, se communiquent et se partagent. Le contexte constitue donc un paramètre essentiel pour l'étude des représentations professionnelles. De plus, les représentations professionnelles sont liées au degré d'engagement et d'implication des sujets et des groupes dans leurs activités professionnelles et sont susceptibles de transformations, sous l'effet de modifications des conditions d'activités ou de changement de statut. Nous considérons, vu ces conditions, que la formation aux compétences essentielles constitue un objet professionnel, notamment pour les différents membres des comités sectoriels de formation de la main-d'œuvre compte tenu de l'enjeu que la formation aux compétences essentielles constitue. Ces acteurs se situent à leur tour dans un contexte socio-économique qui exerce une pression sur eux par rapport à cet objet social et professionnel que constitue la formation aux compétences essentielles. En outre, la formation aux compétences essentielles est un objet polymorphe (en raison de ses différents types et de ses différentes conditions d'application) qui n'est pas maîtrisé, peu maîtrisé ou maîtrisé différemment selon le groupe ou le champ professionnel d'appartenance. Enfin, la maîtrise de cet objet constitue un enjeu en termes d'identité ou de cohésion sociale. Comme les représentations sociales, les représentations professionnelles sont constituées d'un ensemble d'éléments aussi appelés cognitions, tels des éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, croyances (Jodelet, 1989).

3. METHODOLOGIE

Pour mener à bien ce projet, qui fournit des indications sur les représentations de la formation aux compétences essentielles, s'agissant d'une recherche qualitative, les considérations méthodologiques suivantes ont été retenues : des entretiens individuels semi-dirigés ont été menés auprès de 23 des 26 directeurs de comités sectoriels de formation de la main-d'œuvre sur qui ont bien voulu participer à la recherche. Les entretiens ont été réalisés en face à face ou par téléphone, entre autres, sur les compétences privilégiées (ex : les compétences essentielles « classiques » telles la lecture, l'écriture et calcul ou l'intégration d'autres compétences telles la capacité de raisonnement, la communication verbale, etc), selon les différents secteurs et l'importance accordée aux neuf compétences essentielles prises dans leur ensemble.

4. RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES ET INTERPRÉTATION

Vu le grand nombre de termes utilisés (ex : compétences essentielles, compétences de base, compétences clés, compétences génériques, compétences transversales, etc.) dans les milieux scolaires et de travail pour désigner un certain nombre de compétences considérées nécessaires pour se débrouiller au travail et dans la vie quotidienne, un des objectifs de cette recherche visait à connaître le terme utilisé, dans les différents secteurs, pour désigner ces compétences et à connaître la compréhension qu'en ont les directeurs de comités sectoriels de formation de la main-d'œuvre. Une analyse de contenu des entretiens révèle que près de la moitié des répondants (n=10) utilise un

seul terme pour désigner ces notions et qu'une autre moitié utilise à la fois de deux à trois termes concurrents (n=13). Pour ce qui est des termes utilisés, c'est le terme de compétences de base (n=9) qui est le plus utilisé à égalité avec un terme spécifique correspondant à une compétence identifiée (ex : travail d'équipe, lecture, communication verbale, etc.) (n=9). Le terme *compétences essentielles* n'est utilisé que par cinq directeurs sur les 23. Les termes *compétences génériques et spécifiques* sont mentionnés encore moins fréquemment (n=2). Précisons également qu'une variété de termes autres ont été mentionnés une fois : compétences techniques, compétence recherchée, compétences de base génériques, compétences appliquées au métier, compétences connexes, compétences complémentaires, compétences professionnelles, capable de, savoir, alphabétisation, formation continue, aptitudes, et attitudes. Ces résultats reflètent un état de confusion pouvant être causé par la promotion et l'utilisation de termes concurrents, équivalents ou non, dans les instances et services gouvernementaux aux paliers fédéral et provincial. Par exemple, le Ministère de l'Éducation du Québec dans sa Politique sur la formation continue et l'éducation des adultes (2002) parle de formation de base, certains services gouvernementaux ainsi que des commissions scolaires qui élaborent des offres de formation parlent de compétences de base et le ministère fédéral qui se préoccupe de formation de la main-d'œuvre, bien que l'éducation soit de juridiction provinciale, parle de compétences essentielles. Cette concurrence quant à l'usage de ces termes est donc, dans le contexte, tout à fait compréhensible. Cependant, cette concurrence entraîne une confusion qui constitue autant de filtres à une compréhension claire et nette de ce que seraient les compétences à favoriser dans les milieux de travail et de l'enseignement. Cette situation rend, par conséquent, très complexe, tout effort de promotion et de sensibilisation de la formation à ces compétences. Qui sensibiliser à quoi au juste? Voilà ce à quoi se frottent les instances gouvernementales et non gouvernementales qui ont pour mission de sensibiliser les différents acteurs à l'importance de la formation.

Une autre dimension étudiée au moyen des entretiens consistait à porter un jugement sur l'importance des neuf compétences essentielles prises dans leur ensemble. Pour les directeurs de comité sectoriel, la formation aux compétences essentielles est, pour leur secteur d'activité économique, très important ou important (n=18). Ceux les considérant moyennement importantes et peu importantes sont beaucoup moins nombreux (n=5). Nul n'étant contre la vertu et bien que ces résultats puissent être teintés d'un inévitable désirabilité sociale, nous pouvons conclure que la grande majorité des directeurs considèrent les compétences essentielles importantes.

Nous désirions également connaître l'importance attribuée à chacune des compétences essentielles selon les différents comités sectoriels. Pour ce faire, nous avons demandé à chaque répondant de classer de 1 à 9, en ordre d'importance, chacune des compétences. Dans un premier temps, nous leur avons demandé de les classer en fonction des compétences que doivent posséder les employés de leur secteur, toute catégorie confondue, peu importe leur formation antérieure ou leur niveau de scolarité. Nous constatons quelques tendances qui émergent quant aux compétences qui occupent les trois premières positions. Ainsi, c'est la *formation continue* qui occupe la première position, quoique timidement (n=7), suivie de la communication verbale (n=6/23), de la capacité de raisonnement (n=5) et du travail d'équipe (n=3). En deuxième position, le travail d'équipe est le plus fréquent (n=10) suivi de loin par le calcul (n=4). Il n'y a pas de différence marquée entre les compétences classées de la 3^e position à la 7^e position quant à leur fréquence. Lorsqu'on regarde la 8^e ou avant-dernière position, qui signifierait que très peu d'importance est accordée à la compétence, nous constatons que la rédaction (n=6) est une compétence à laquelle les travailleurs doivent très peu faire appel suivie de la formation continue (n=4) en termes de fréquence. En 9^e position, la rédaction revient (n=8) suivie de l'informatique (n=4). Ces compétences des 8^e et 9^e position ressortent comme étant les deux compétences qui sont les moins importantes et pour lesquelles peu de formation serait requise dans les secteurs d'activité économique représentés par les comités sectoriels. Les directeurs

de comités sectoriels de formation de la main-d'œuvre au Québec semblent donc mettre en priorité la *formation continue* comme étant une compétence essentielle pour laquelle il est primordial

pour les entreprises d'investir en formation. Cependant, cette compétence fait l'objet, dans certains cas, d'interprétations différentes selon les personnes (ex : formation sur le tas, en milieu de travail, compagnonnage, etc). Dans d'autres cas, cette compétence semble inclure toutes les autres compétences.

En ce qui concerne l'importance des compétences attribuées à des travailleurs peu scolarisés de leur industrie, les réponses varient : il n'y a pas de tendance claire. En 1^{ère} position, la formation continue et la communication verbale demeurent une priorité pour, tout de même, une faible proportion des comités sectoriels (n=5), comme c'était le cas pour les travailleurs toute catégorie confondue. Cependant, à ces dernières s'ajoute la lecture de textes (n=5). En 2^e position le travail d'équipe (n=6) demeure une priorité mais elle est suivie du calcul (n=5). Ainsi, les compétences de base que nous pourrions qualifier de « traditionnelles », soit la lecture, l'écriture et le calcul, sont mentionnées pour ce qui est des compétences qu'il est important, pour des employés peu scolarisés, de posséder, mais ces compétences sont concurrentes à d'autres comme moins « traditionnelles » comme la formation continue et la communication verbale. Les dernières positions sont occupées par l'informatique (n=6) et la rédaction (n=4) en 8^e position, et la rédaction (n=7) ainsi que la formation continue (n=6) en 9^e position. Il semble donc que le savoir-écrire ne serait pas plus important pour les employés peu scolarisés que pour l'ensemble des employés en général. Nous ne remarquons aucune tendance se dessinant, si on analyse les résultats en fonction des secteurs primaire, secondaire et tertiaire, pour toutes les catégories de travailleurs.

Conclusion

À la lumière de ces premiers résultats, lorsqu'on regarde les compétences en lien avec les besoins primordiaux de formation des comités sectoriels de formation de la main-d'œuvre, on y retrouve principalement la formation continue, la communication verbale, le travail d'équipe et la capacité de raisonnement. Ces compétences seraient directement en lien avec les nouvelles stratégies de gestion qui misent sur les ressources humaines comme une valeur ajoutée de l'entreprise (Aktouf, 1999) et qui mettent en valeur ces compétences. De plus, nous constatons que les compétences que nous qualifions de « traditionnelles » eu égard à l'alphabétisation (lecture, écriture, calcul) ou à la littératie ne sont pas valorisées pour les employés toutes catégories confondues et sont mentionnées par à peine un quart des répondants en ce qui concerne les personnes peu scolarisées, la lecture et le calcul étant considérées d'égale importance avec d'autres compétences comme la *formation continue* et la *communication verbale*. Nous y voyons une double interprétation : celle selon laquelle les comités ne considèrent pas de leur ressort la formation à ce type de compétences, d'où leur « non-valorisation ». De plus, ces compétences seraient prises pour acquies et ces acteurs ne seraient pas conscients que des employés éprouvent des besoins de formation à cet égard.

Note : Cette recherche est menée en partenariat avec la Fondation pour l'Alphabétisation et est subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et par Ressources humaines et développement des compétences Canada.

Références

- Aktouf, Omar. (1999). *Le management entre tradition et renouvellement*, 3e. Montréal: Gaétan Morin Éditeur, 710 p.
- Bataille, M., Blin, J.-F. Jacquet-Mias, C. et Piasser A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, systèmes des activités professionnelles. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*. 57-86.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Ministère de l'Éducation (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ouellet, C. (2005) *Pratiques et représentations de la formation chez des travailleurs peu scolarisés ayant suivi une formation en compétences de base*. Thèse de doctorat inédite en Éducation, UQAM, Montréal.