

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

Les obstacles et les leviers du développement de compétences dans le secteur du
commerce de détail

par
Marc-André Gazé

Essai présenté à la Faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade de
Maîtrise en sciences (M.sc.)
Maîtrise en orientation professionnelle

Mai 2016
©Marc-André Gazé, 2016

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les obstacles et les leviers du développement de compétences dans le secteur du
commerce de détail

Par

Marc-André Gazé

Cet essai est évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Patricia Dionne

Directrice d'essai

Rachel Bélisle

autre membre du jury

Essai accepté le 6 juillet 2016

SOMMAIRE

Cet essai porte sur les obstacles individuels et organisationnels au développement de compétences du personnel œuvrant au sein du secteur du commerce de détail. Il vise à comprendre les enjeux du développement de compétences des personnes travaillant actuellement dans ce secteur. L'objectif général de la recherche est d'identifier quels sont les obstacles et les leviers de la mise en place de formation soutenant le développement de compétences dans le secteur du commerce de détail. Pour soutenir cet objectif, cette étude prend ses assises sur diverses définitions, dont la notion de compétences, de Michaud, Dionne et Beaulieu (2006) et la définition du développement de compétences de Le Boterf (2013). La typologie des obstacles individuels provenant des travaux de Cross (1981) et de ceux de Darkenwald et Merriam (1982), ainsi que des catégories d'obstacles à la participation à des activités de formation en organisation, tirées de Solar, Baril, Lauzon et Roussel (2014) sont utilisés afin de soutenir théoriquement les analyses de cet essai.

Sur le plan de la méthodologie, cette recherche est effectuée à partir d'une analyse secondaire d'une entrevue semi-dirigée provenant du corpus du projet ayant donné lieu au rapport intitulé *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie* (Bélisle et Bourdon, 2015). L'étude-source visait à « cerner les besoins d'orientation des adultes sans diplôme, tout en s'intéressant aux services d'orientation connus, reçus et souhaités » (Bélisle et Bourdon, 2015, p. 5). L'analyse montre que plusieurs obstacles existent pour les travailleuses et les travailleurs de ce secteur d'activité, dont principalement les obstacles informationnels quant aux ressources disponibles en orientation pour les aider dans leurs choix professionnels. Les données permettent de dégager que les obstacles individuels et organisationnels s'influencent mutuellement. Plusieurs obstacles organisationnels, par exemple une culture organisationnelle ouvrant peu de possibilités de discussions sur les projets de formation et de carrière influence

les obstacles individuels, notamment les obstacles dispositionnels. En effet, au regard des obstacles organisationnels, la personne interviewée remet en question et il doute de son projet de formation en emploi. Plusieurs leviers observés dans l'organisation sont présentés pour contrer les obstacles tels que le bilan de développement de compétences en emploi (Michaud, Savard, Paquette et Lamarche, 2011) et la discussion de carrière en contexte organisationnel (Goyer, 2010). Les conseillères et les conseillers d'orientation. (c.o.) peuvent contribuer par leur expertise à la mise en œuvre de ces leviers. Enfin, les résultats apportent un éclairage sur les obstacles et les leviers au développement de compétences d'un secteur d'activité, qui est peu documenté, le commerce de détail.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	4
REMERCIEMENTS	8
INTRODUCTION	9
PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE	12
1. LA FORMATION CONTINUE SELON DES CONTEXTES NATIONAUX : POLITIQUES ET LÉGISLATION.....	13
2. LE SECTEUR DU COMMERCE DE DÉTAIL	20
2.1 Le comité sectoriel de main-d’œuvre des services automobiles.....	21
2.2 Le comité sectoriel de main-d’œuvre du commerce de détail	21
2.3 Le comité sectoriel de main-d’œuvre du commerce de l’alimentation.....	23
2.4 Portrait des pratiques en formation continue : commerce de détail.....	24
2.5 Portrait des pratiques en formation continue : commerce de l’alimentation	26
3. LES MESURES DE FORMATION ET DE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES DANS LE COMMERCE DE DÉTAIL	26
4. OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE	30
DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL	31
1. LA COMPÉTENCE ET LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES	31
1.1 La compétence.....	31
1.2 Le développement de compétences	35
2. TYPOLOGIE DES OBSTACLES AU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES.....	38
3. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	43
TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE	44
1. BUTS, OBJECTIFS ET MÉTHODES DU PROJET-SOURCE	44
2. LE TRAVAIL SPÉCIFIQUE DE L’ESSAI	45
3. ASPECTS ÉTHIQUES DU PROJET D’ESSAI.....	46
QUATRIÈME CHAPITRE – ANALYSE DES RÉSULTATS	48
1. OBSTACLES INDIVIDUELS	48
2. OBSTACLES ORGANISATIONNELS.....	53
3. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	59

CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION	63
CONCLUSION	70
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	72

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier plusieurs personnes qui m'ont soutenu durant l'écriture de ce beau projet. Je ne peux passer sous silence la contribution essentielle de ma directrice d'essai, Patricia Dionne, qui a été une source d'inspiration et d'efficacité pour compléter cet essai.

Guyline Michaud, avec qui j'ai conçu mon plan rigoureusement et m'a donné la motivation pour écrire sur ce sujet.

Rachel Bélisle, pour l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée, sans quoi cet essai n'aurait pas eu lieu.

Charles Fournelle, pour tous les sacrifices qu'il a effectués pour mon retour aux études et son support inconditionnel.

Roselyne Lampron, pour sa collaboration à l'arborescence de mon plan d'écriture et à sa rigueur impressionnante dans son travail.

Émilie Côté, pour son esprit compétitif et sa présence lors de moment de découragement.

Thomas Critchley, pour son écoute et les moments de délire.

Ma famille et mes amis, pour leurs encouragements et leurs appuis qui m'ont permis de préserver mon état d'esprit.

Merci.

INTRODUCTION

Les organisations du Québec sont assujetties à la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (2015). Selon l'article 3 de cette loi « tout employeur, dont la masse salariale à l'égard d'une année civile excède le montant fixé par règlement du gouvernement, est tenu de participer pour cette année au développement des compétences de la main-d'œuvre en consacrant à des dépenses de formation admissibles un montant représentant au moins 1 % de sa masse salariale ». (*Ibid.*) Pourtant, le taux d'investissement en formation de la part des employeurs a chuté de 18 %, tous secteurs confondus, selon le plus récent rapport de la Commission des partenaires du marché du travail (2014). Dans un contexte de travail instable, constamment en changements (Le Boterf, 2013), cette baisse d'investissement dans la formation du personnel devient un enjeu central à considérer. Cet enjeu est particulièrement saillant dans les secteurs d'activité où la formalisation de la formation en emploi demeure embryonnaire. Le secteur du commerce de détail - qui représente un salarié sur sept dans l'ensemble au Québec - fait partie de ces secteurs d'activités. Cet essai vise à comprendre les enjeux du développement de compétences des personnes travaillant actuellement dans le secteur du commerce de détail. L'objectif général de la recherche est d'identifier quels sont les obstacles et les leviers de la mise en place de formation soutenant le développement de compétences dans le secteur du commerce de détail.

Ce travail sera présenté en cinq chapitres. Le premier chapitre, la problématique, traitera de l'apprentissage tout au long de la vie qui s'étend à toutes les sphères d'activités des personnes, dont celle de la vie professionnelle. Un survol sera effectué des quelques politiques nationales favorisant le développement de compétences. Cela sera suivi d'une description du secteur du commerce de détail et des mesures actuelles de formation et de développement de compétences mises en place dans ce secteur. Pour terminer, l'objectif général de cette recherche sera présenté.

Le deuxième chapitre, le cadre conceptuel, explicitera les concepts et les notions centraux de cet essai. Pour débiter, la définition de la notion de compétence tirée de Michaud, Dionne et Beaulieu (2006) et celle du développement de la compétence de Le Boterf (2013) seront développées. Puis, la typologie des obstacles à la formation, repris des travaux de Cross (1981) et de ceux de Darkenwald et Merriam (1982), sera exposée. Ensuite, la typologie des obstacles organisationnels à des activités de formation en entreprise provenant de Solar, Baril, Lauzon et Roussel (2014) sera élaborée, pour terminer avec les objectifs spécifiques de la recherche.

Le troisième chapitre, la méthodologie, traitera de la description du projet-source de cet essai, la recherche dont le rapport est intitulé *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie* (Bélisle et Bourdon, 2015) ainsi que des méthodes de collecte utilisées dont provient l'entrevue semi-dirigée choisie pour ce travail. Puis, la distinction du projet de cet essai comparativement au projet-source sera exposée. Pour terminer, la présentation des aspects éthiques de l'étude sera effectuée.

Le quatrième chapitre, l'analyse des résultats, présentera les résultats en fonction du cadre conceptuel sélectionné. On dénote, entre autres, qu'il existerait une tension entre les ressources personnelles et les ressources environnementales déployées par l'organisation. Aussi, l'organisation offre de la formation aux employés, mais, paradoxalement, il semble avoir peu d'espace pour discuter et considérer les possibilités de développement de compétences et de formation pour ceux-ci.

Le cinquième chapitre, la discussion, effectuera un retour global sur des enjeux soulevés lors de l'analyse des résultats. Ensuite, une comparaison des résultats avec ceux des études utilisées au sein de l'essai sera développée. D'ailleurs, on remarque que plusieurs obstacles existent pour les travailleuses et les travailleurs de ce secteur d'activité, dont principalement les obstacles informationnels quant aux ressources disponibles en orientation pour les aider dans leurs choix professionnels. Puis, divers

leviers possibles pour contourner les obstacles constatés seront élaborés. Pour terminer, ce chapitre discutera des limites de la présente recherche et des critères de rigueur méthodologique qui ont été respectés.

PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE

L'apprentissage tout au long de la vie est une perspective promue dans le contexte éducatif de la société actuelle (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1997; Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2010; OCDE, 2001). Ce concept explicité dans le Rapport Delors¹ (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1997) signifie que nous apprenons de la naissance à la mort. L'apprentissage tout au long de la vie constitue le socle de ce que Delors (1996) définit comme la société éducative où toutes les opportunités offertes par la société peuvent devenir une possibilité d'apprendre. Par ailleurs, la perspective d'apprentissage tout au long de la vie a incité l'adoption de plusieurs politiques publiques, entre autres au Québec, sur l'éducation des adultes et la formation continue (Gouvernement du Québec, 2002). La promotion de l'amélioration des compétences des personnes est soulevée au sein de cette politique, dans une perspective d'employabilité et d'adaptabilité sur le marché du travail, qui est constamment en mouvement (Bélisle, 2012). Ainsi, les gens sont amenés à poursuivre le développement de leurs compétences, grâce à la formation continue dans leur milieu de travail. Toutefois, les mesures visant l'apprentissage tout au long de la vie, déployées au sein du système public de l'emploi, sont très différentes d'un pays à l'autre. Ainsi, au cours de ce chapitre, une présentation de législations et de politiques sur la formation continue offerte aux travailleuses et aux travailleurs à travers divers pays sera effectuée. Ensuite, un portrait du secteur du commerce de détail, où la formation continue en emploi est peu développée, sera réalisé. Puis l'élaboration des mesures actuelles au sein de ce secteur d'activité sera exposée. Pour terminer, l'objectif général de la recherche sera divulgué.

¹ Le Rapport Delors a été conçu par un groupe de 15 personnes, dirigé par Jacques Delors, qui a effectué de nombreuses consultations à travers le monde sur l'éducation au 21^e siècle. Ce document a été remis à l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) au printemps 1996. L'un des grands principes issus de ce document est celui de l'éducation tout au long de la vie (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1997).

1. LA FORMATION CONTINUE SELON DES CONTEXTES NATIONAUX : POLITIQUES ET LÉGISLATION

Du point de vue légal, la reconnaissance de l'apprentissage tout au long de la vie est enchâssée au sein de diverses politiques publiques, se manifestant différemment selon les contextes nationaux. D'ailleurs, tel que le souligne Bélisle (2012), ces politiques sont « dominées par l'idée que l'éducation, la formation et l'apprentissage préparent ou servent le travail, l'emploi et la qualification professionnelle, délaissant ou mettant en arrière-plan l'apprentissage qui ne relève ni de la formation de base scolaire, ni de la formation qualifiante/professionnalisante telle que la conçoivent les partenaires du marché du travail » (p.7). Ainsi, l'importance accordée à l'apprentissage tout au long de la vie passe notamment par la formation continue du personnel travaillant dans une organisation. La formation continue vise à ce que les personnes restent employables tout en rehaussant leurs compétences et leurs connaissances de base, et ce, en suivant des formations qualifiantes (*Ibid.*).

En France, le concept de formation continue fait partie intégrante d'une loi, soit la Loi du 4 mai 2004, relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social (Assemblée nationale, 2004). Cet accord a été promulgué afin de pallier aux inégalités et favoriser l'accès à la formation pour certaines minorités, telles que les jeunes, les aînés, les femmes et les salariés de petites et moyennes entreprises (PME)². L'article L950-1 de cette loi précise la participation de l'employeur au développement de la formation continue, soit de verser une contribution unique d'1 % de sa masse salariale. Subséquemment, le Code du travail a mis en place un dispositif pour les salariées et les salariés afin qu'ils puissent suivre les actions établies en formation continue, appelé le droit individuel à la formation (DIF). Ainsi, chaque travailleuse ou travailleur, disposant d'au moins une année d'ancienneté au sein d'une entreprise, a droit à vingt heures de formation par année cumulable sur six ans. De plus, les

² Pour l'Institut de la statistique du Québec, les PME représentent « une entreprise ayant entre 1 et 499 employés inclusivement, et dont le chiffre d'affaires ne dépasse pas 50 millions de dollars » (Institut de la statistique du Québec, 2014, p. 22)

personnes qui désirent bénéficier d'un congé pour formation peuvent le faire auprès de leur employeur, sous condition de détenir 24 mois d'ancienneté comme travailleurs, dont un an dans l'entreprise. Toutefois, la gestion des crédits de formation individualisés (CIF), qui provient du DIF, incombe aux employées et aux employés. Ils doivent aller rencontrer les personnes responsables de cette mesure dans leurs milieux afin de se prévaloir de leur droit et de discuter de leurs besoins de formation (Castru, 2011). Cette situation semble engendrer des problèmes, entre autres au niveau de l'accord des crédits de formation, chez les responsables qui n'endossent pas complètement leur rôle-conseil (*Ibid.*). Il est question de refus d'assistance de leur part, prétextant qu'ils ne sont pas là pour tout faire pour les salariés et encore moins de leur tenir la main, ce qui génère certaines réticences de la part du personnel à aller discuter de leur projet avec eux.

Récemment, la Loi du 5 mars 2014 (Assemblée nationale, 2014) a procédé à quelques changements en France, dont le remplacement du DIF par un Compte personnel de Formation (CPF), qui désormais reste actif tout au long de la carrière de la travailleuse ou du travailleur. Même si la personne rompt le lien d'emploi avec son employeur, elle a toujours accès à son CPF, que ce soit lors d'une fin d'emploi, d'une période de chômage ou d'un départ à la retraite. Dorénavant, le CPF s'adresse autant aux demandeurs d'emploi qu'aux employées et aux employés. Ce compte est crédité chaque année, jusqu'à un maximum de 150 heures sur neuf ans. L'employeur est dans l'obligation, tous les deux ans, d'effectuer un entretien professionnel avec les salariés afin de connaître les perspectives d'évolution de carrière de ceux-ci. De plus, le personnel peut bénéficier d'un bilan de compétences tous les six ans. Les dispositions mises en place par le gouvernement supposent la responsabilisation du développement de compétences des travailleuses et des travailleurs aux employeurs. Ces mesures sont plus encadrées et elles fournissent des accès protégés qui paraissent plus avantageux (CPF) qu'en Amérique du Nord, où il n'existe rien de comparable.

Les États-Unis ont une forte décentralisation du système de formation professionnelle, déléguant ainsi les responsabilités aux organisations (Bernier et Lesemann, 2009). Toutefois, le gouvernement a élaboré certaines stratégies sur le plan national et régional pour favoriser la formation continue au sein de domaines particuliers. Par exemple, en 2003, une initiative pour remédier à un manque de personnel qualifié pour combler des postes au sein de secteurs spécifiques, tels que la santé ou le commerce de détail, a été créée, soit la *High Growth Job Training Initiative*, pour permettre aux citoyens de bénéficier de ces nouvelles opportunités de formation et d'emploi (Nightingale, Eyster, Trutko, O'Brien et Chambers, 2008). Ainsi, une alliance entre les entreprises, les établissements d'enseignement et le marché du travail a été établie pour développer les compétences des personnes. Depuis, d'autres actions de la part du Gouvernement, plus spécifiquement du *Department of Labor's Employment and Training Administration* ont été lancées, dont le projet *Community-Based Job Training Initiative (CBJTI)*, en 2005, et le projet *Workforce Innovation in Regional Economic Development (WIRED)*, en 2006 (Le Bureau de la responsabilité du gouvernement des États-Unis, 2008). Le projet CBJTI consiste à établir un partenariat entre le marché du travail et le système de formation professionnelle, afin d'augmenter le nombre de places au sein des centres de formation et de contribuer au développement de compétences des travailleuses et des travailleurs pour atteindre les exigences des employeurs. Pour sa part, le WIRED est mis en place afin que les régions partout à travers les États-Unis puissent déployer des stratégies pour collaborer au développement de la main-d'œuvre. En comparaison à la France, ce pays n'a pas d'accès légal spécifique sur le plan de la formation continue. Quant au Canada, la formation de la main-d'œuvre est en partie de juridiction provinciale.

Au Canada, l'État fédéral assume un rôle important quant aux législations entourant la formation continue, mais l'éducation demeure un champ de compétence provinciale (Bernier et Lesemann, 2009). Toutefois, certaines mesures, pour chacune des provinces, ont été élaborées pour aider les organisations à accroître les compétences des individus et de faciliter la certification et la reconnaissance de l'apprentissage en

milieu de travail. Ainsi, pour la Colombie-Britannique, l'organisme qui encadre les programmes de formation professionnelle est l'*Industry Training Authority (ITA)* (Industry Training Authority, 2015). Son mandat est de faciliter la formation pour les métiers professionnels. Pour inciter les entreprises à investir dans le développement de compétences de la main-d'œuvre, cette province a instauré le programme *Training Tax Credit*, en 2007 (Gouvernement de la Colombie-Britannique, 2015), qui accorde des crédits d'impôt remboursables pour les personnes salariées et les employeurs engagés dans des programmes d'apprentissage administrés par l'*ITA*. Le Gouvernement offre un crédit aux employeurs à partir du salaire versé à un apprenti pour les 24 premiers mois d'un programme, qu'il soit certifié Sceau rouge ou non. Quant à eux, les apprentis reçoivent une subvention durant leur formation. La certification Sceau rouge vise à augmenter la mobilité des travailleuses et des travailleurs qualifiés entre les provinces du Canada (Sceau rouge, 2015). Près d'une cinquantaine de métiers sont désignés Sceau rouge pour le moment.

L'Ontario accorde aussi un crédit d'impôt pour la formation compagnonnique afin d'encourager la formation en milieu de travail. Ce crédit d'impôt fait référence à l'article 89 de loi de 2007 sur les impôts (Gouvernement de l'Ontario, 2013). Il est offert aux entreprises, pendant les 48 premiers mois de formation des apprentis, qui embauchent et forment des individus pour occuper l'un des 150 métiers spécialisés. La Loi en vigueur pour la formation en milieu de travail, est la Loi de 2009 sur l'Ordre des métiers de l'Ontario et l'apprentissage (Gouvernement de l'Ontario, 2015). Elle vise à soutenir l'acquisition de compétences d'un métier grâce au programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT), en obtenant un certificat de qualification professionnelle. Ces deux provinces sont citées à titre d'exemple seulement, plusieurs autres mesures sont utilisées à travers le Canada, mais l'accent sera plutôt mis sur la province du Québec.

Au Québec, la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, qui existe depuis 1995 et qui a connu diverses mises

à jour, exige des employeurs dont le chiffre d'affaires est de plus de deux millions de dollars d'investir un montant équivalent à 1 % de leur masse salariale dans la formation du personnel (Gouvernement du Québec, 2015). On entend par employée, employé³, toute personne qui se présente à un établissement de son employeur ou qui reçoit un salaire versé par celui-ci. L'entreprise est libre de choisir le moyen qui lui convient pour répondre à cette loi, soit d'établir un plan de formation, d'accueillir un stagiaire, mettre en place un plan de formation offert par un ordre professionnel ou un établissement d'enseignement, etc. Les objectifs de cette loi sont les suivants : favoriser l'essor de l'investissement en formation, l'élaboration de modes de formation et de reconnaître les compétences des salariées et des salariés en emploi (*Ibid.*). Ainsi, cette loi vise à favoriser l'adaptation et la mobilité en emploi des travailleuses et des travailleurs. Les entreprises dont le total des dépenses en formation est inférieur à 1 % ont la possibilité de verser le montant restant aux Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre du gouvernement du Québec. Grâce à cette mesure, le Québec a constaté une augmentation du pourcentage du nombre d'établissements (toutes tailles confondues) désirant contribuer à améliorer les compétences des individus. Ce pourcentage est passé de 79,4 % en 2008 à 88,4 % en 2010 (Commission des partenaires du marché du travail, 2013a). Pourtant, la proportion d'organisations qui ont investi réellement dans la formation de leurs effectifs a stagné durant cette période, et ce, malgré une hausse de 16,1 % (entre 2009 et 2010) du nombre d'entreprises assujetties à la loi (Commission des partenaires du marché du travail, 2012).

La Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre a mené à plusieurs initiatives au Québec, telles que l'élaboration d'un guide de référence pour les normes et les exigences professionnelles associées à un métier, de programmes d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) et de certificats de qualification professionnelle (Bédard, Bernier, Lejeune, Pulido et Lesemann, 2011).

³ On considère les gestionnaires, les professionnels, les techniciens, le personnel de soutien, les stagiaires et toutes autres catégories de travailleuses, travailleurs.

Les normes professionnelles décrivent les exigences propres aux fonctions d'un travail, d'un métier ou d'une profession. Les entreprises peuvent s'en servir pour organiser la formation de leurs salariées et leurs salariés ou pour établir des plans de formation. Elles peuvent même être utilisées pour l'embauche et l'entraînement à la tâche du personnel. Ces normes peuvent contribuer à créer des programmes plus structurés, comme le PAMT.

Le PAMT vise à développer des compétences en entreprise en utilisant la formule du compagnonnage pour exercer un métier réglementé (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2015a). Durant la période d'apprentissage, l'apprenti est jumelé à un compagnon détenant de l'expérience dans l'entreprise, qui lui transmet son savoir-faire. Le compagnon et l'apprenti disposent d'un guide d'apprentissage leur permettant de structurer leur démarche en fonction des compétences à acquérir, fondées sur la norme professionnelle du métier concerné. Pour se prévaloir de ce programme, l'entreprise doit effectuer une demande auprès d'Emploi-Québec pour vérifier son admissibilité. Certains critères doivent être respectés tels que l'individu doit avoir 16 ans, il doit déjà travailler dans l'entreprise et on doit retrouver dans l'entreprise où travaille l'individu un travailleur expérimenté dans le métier visé qui doit pouvoir agir en tant que compagnon auprès de celui-ci. L'entreprise peut, selon certaines conditions, bénéficier d'un crédit d'impôt remboursable pour la durée de ce programme. En 2006, 90 % des entreprises québécoises en avaient bénéficié et la grande majorité considérait cet avantage comme un incitatif à utiliser le PAMT (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2015b). Une fois le PAMT terminé, la salariée ou le salarié reçoit un certificat de qualification professionnelle émis par l'État. Ce certificat est un document officiel attestant que l'individu a atteint le degré de compétence exigée par la norme professionnelle du métier (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2015a).

L'un des acteurs clés qui veillent au bon fonctionnement de ce programme est la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT). Instaurée en 1997, cette instance nationale regroupe des représentants provenant de différents milieux (enseignement, communautaire et gouvernemental, etc.) et de différents statuts (employeurs et salariés) (Commission des partenaires du marché du travail, 2013*b*). Encadrée par la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, elle est aussi enchâssée dans la Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. La CPMT élabore et applique les règlements entourant la loi sur les compétences, tout en visant l'accroissement du développement des effectifs au Québec. Elle a initié Investissement compétences, qui offre des services-conseils et des mesures de soutien financier aux entreprises dans le but de favoriser la formation de la main-d'œuvre (Investissement compétences, 2015). Reconnus formellement par la CPMT, les comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) définissent les besoins de main-d'œuvre et ils développent la formation continue en fonction de leur secteur d'activités (Commission des partenaires du marché du travail, 2015). Composés de représentant patronal, syndical et de travailleuses et de travailleurs du secteur, ils analysent les problèmes de main-d'œuvre dans leur secteur tout en proposant des actions pour y remédier. On compte 29 CSMO qui contribuent au développement de diverses stratégies d'apprentissage en milieux de travail, dont celui du secteur du commerce de détail.

En lien avec ce qui précède, les entreprises au Québec sont assujetties à une loi les obligeant à investir dans la qualification des travailleuses et des travailleurs. Le taux d'investissement en formation de la part des employeurs a chuté de 18 % entre 2011 et 2012 selon le rapport d'activité de la Commission des partenaires du marché du travail (2014). Dans un contexte de travail instable, où l'on retrouve des changements constants au sein des entreprises dus aux impacts de nombreux facteurs (technologiques, financiers, stratégiques, concurrentiels, culturels, etc.) (Le Boterf, 2013), cette baisse d'investissement dans la formation continue, de la part des entreprises, semble être un enjeu central à considérer. De même, puisque cette

responsabilité est partagée autant par les employeurs que les employées et les employés, cette diminution importante soulève un questionnement sur les répercussions possibles chez les travailleuses et les travailleurs. De plus, l'ensemble des initiatives de formation continue mise en place par l'État semble viser surtout un processus d'individualisation, où la personne est responsable du développement de ses compétences (Bernier, 2011). En dépit de la loi sur le développement et reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, aucune clause au sein de cette législation ne donne un droit particulier aux salariées et salariés pour se former (*Ibid*). Aucun congé pour formation ou le droit de s'absenter pour une formation n'existe pour le personnel, qui dépend de la décision de son employeur. Certaines personnes employées, provenant de secteurs d'activité où la formation continue en entreprise n'est pas implantée, paraissent tributaires des décisions des employeurs dans leur accès aux possibilités de formation continue en entreprise. Le secteur du commerce de détail représente l'un des secteurs d'activité où il semble y avoir certaines lacunes quant à la formation continue. Ce secteur, représentant un salarié sur sept dans l'ensemble de la province, rencontre certaines difficultés dans l'établissement de programmes de formation en entreprise (Conseil québécois du commerce de détail, 2013). Une analyse permettant d'approfondir la réalité de cette industrie au niveau du développement de compétences des individus sera amorcée dans la section suivante.

2. LE SECTEUR DU COMMERCE DE DÉTAIL

Selon Industrie Canada (2015), le secteur du commerce de détail représente l'ensemble des entreprises dont l'exercice de base est de vendre des produits en petites quantités aux clients, habituellement sans être transformés, et à leur procurer des services connexes. Au sein de cette industrie, on y retrouve, au Québec, trois comités sectoriels de main-d'œuvre des domaines suivants : services automobiles, commerce de détail et alimentation.

2.1 Le comité sectoriel de main-d'œuvre des services automobiles

Le comité sectoriel de main-d'œuvre des services automobiles (CSMO-Auto) se distingue des deux autres comités sectoriels sur plusieurs aspects. Par exemple, en 2014, on retrouve près de 9 946 établissements, dont 86 % des personnes salariées sont des hommes et 46 % des salariés sont âgés de 45 ans et plus (CSMO-Auto, 2014), comparativement aux deux autres secteurs, où l'on retrouve majoritairement des femmes âgées de 15 à 24 ans. On retrouve 18 métiers spécialisés au sein de ce secteur, comparativement à quatre métiers spécialisés en alimentation, et aucun dans le commerce de détail. Contrairement aux deux autres secteurs, 69 % des employeurs n'ont pas d'enjeu de rétention de personnel et 90 % des emplois sont à temps plein (*Ibid.*). De plus, près de 72 % des organisations ont fait participer leur personnel à des activités de formation, autres que celles attribuées à la tâche, au cours des trois dernières années (*Ibid.*). Donc, comme on dresse un portrait global nettement différent, autant sur les pratiques de gestion, que sur le plan de la formation continue, ce secteur ne sera pas considéré pour la suite de l'essai.

2.2 Le comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de détail

Détail Québec est le comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de détail (Détail Québec, 2015). En 2012, le secteur du commerce de détail recensait 46 000 établissements au Québec (Conseil québécois du commerce de détail, 2013). Ce secteur représente 14 % de l'ensemble des entreprises québécoises (Fédération canadienne des entreprises indépendantes – FCEI, 2014) ses activités sont principalement dédiées à la vente au détail de marchandises (Industrie Canada, 2010). Tout comme c'est le cas dans le reste du Canada, le commerce de détail au Québec (300 000 personnes salariées) est composé d'une forte majorité de petites entreprises, dont 72 % comptent moins de dix travailleuses et de travailleurs (Comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de détail, 2012). Au Québec, la majorité des propriétaires sont francophones (85 %), ils ont plus de dix ans d'expérience en gestion (71 %) et leur entreprise se situe dans le milieu urbain (68 %) (Fédération canadienne des entreprises indépendantes – FCEI, 2014). On dénombre une moyenne de 12,5 employés par

entreprise, dont le tiers est âgé de 15 à 24 ans et travaille à temps partiel (Détail Québec, 2015).

La proportion d'employés âgés de 25 à 64 ans représente 66 % de la main-d'œuvre, qui est plus faible en comparaison à l'ensemble des industries (84 %). Une majorité de la main-d'œuvre est féminine. Les femmes représentent 58 % des personnes salariées (Comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de détail, 2012). En ce qui concerne les professions, on retrouve une plus grande proportion du personnel de vente et de service à la clientèle, soit 48 %, comparativement à l'ensemble des industries (Détail Québec, 2015). Cependant, on compte un nombre moins élevé de professionnelles et de professionnels ou de personnel de soutien administratif, soit 5 %. Certains postes prédominent, tels que les conseillères-vendeuses et les conseillers-vendeurs, représentant 37 %, suivi des postes de direction avec 13 %, ainsi que les caissières et les caissiers à 10 %. Près de 17 % des travailleuses et des travailleurs sont sans diplôme et 34 % disposent d'un diplôme d'études secondaires. Le secteur se démarque par un taux de roulement de 25 % par année. Ce roulement est particulièrement saillant au sein des métiers de vente et de service à la clientèle (37 %) et pour le personnel à temps partiel (44 %). Ce taux de roulement est principalement dû aux personnes étudiantes et au personnel à temps partiel. En ne considérant pas les personnes étudiantes, la durée moyenne d'ancienneté de travail de la main-d'œuvre est de 14 ans; il passe à huit ans pour le même employeur et au sein du même poste, à six ans (*Ibid.*).

Par ailleurs, en ce qui concerne les programmes d'apprentissage que l'on retrouve dans le système éducatif menant à un emploi spécifique dans le domaine du commerce de détail, il existe certains programmes tels que celui en vente-conseil ou vente de produits de quincaillerie conduisant à un diplôme d'études professionnelles (Inforoute FPT, 2015). Au niveau technique, il y a le programme de supervision en commerce de détail et de gestion de commerce (*Ibid.*). Au niveau universitaire, le baccalauréat en commerce de détail est disponible, mais se retrouve seulement à l'Université Laval à Québec (Université de Laval, 2015).

De nombreux défis pour l'industrie du commerce de détail sont à considérer, entre autres, la rareté de main-d'œuvre (Détail Québec, 2015). Pour parvenir à remédier à la situation, les experts du milieu suggèrent de dispenser une formation aux personnes salariées et d'enrayer le biais de perception observé chez les commerçants que de former une employée ou un employé augmente les chances de le perdre (*Ibid.*). En 2011, 41 % des organisations, d'une masse salariale de 250 000 \$ et plus, au sein de ce secteur, avaient investi moins de 1 % en formation de leurs employés (Institut de la statistique, 2013). Ce constat laisse supposer que cette perception est encore présente chez les dirigeants. La formation des travailleuses et des travailleurs comporte des défis en soi, surtout sur le plan logistique, c'est-à-dire sur le plan du temps à trouver pour organiser ces activités et du remplacement du personnel en formation (Comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de détail, 2012). Les experts conseillent aussi aux employeurs de déployer des plans de carrière pour leurs salariées et leurs salariés, surtout pour ceux âgés de 25 à 34 ans. (*Ibid.*)

2.3 Le comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de l'alimentation

Enfin, le dernier comité sectoriel de main-d'œuvre que l'on retrouve dans ce secteur est celui du commerce de l'alimentation (CSMOCA). En 2014, on comptait près de 160 000 personnes salariées au sein de cette industrie et ce secteur rapportait des revenus de plus de 20 milliards de dollars par année (CSMOCA, 2015). On y retrouve 51 % de femmes, 26 % des travailleuses et des travailleurs n'ont pas de diplôme, 22 % détiennent un diplôme d'études secondaires et 28 % possèdent un diplôme postsecondaire (Petit, Morissette et Bourhis, 2014). Tout comme Détail Québec, on retrouve un nombre élevé de jeunes adultes âgées de 15 à 24 ans et plus d'un tiers du personnel travaille à temps partiel (*Ibid.*). Plusieurs diplômes d'études professionnelles existent au sein de ce secteur d'activité, permettant d'occuper un métier spécialisé, tels que boulanger, boucher, pâtissier, etc. (Inforoute FPT, 2015).

On retrouve sensiblement les mêmes défis entourant la rareté de la main-d'œuvre et sa fidélisation au sein de ce secteur d'activité. Contrairement à Détail Québec, la reconnaissance des compétences pour les métiers spécialisés est dans la mire du CSMOCA (CSMOCA, 2015). À cet effet, un projet de formation a été conçu afin de promouvoir et de sensibiliser les propriétaires aux divers outils à leur disposition afin de reconnaître l'expérience des personnes salariées occupant des métiers spécialisés tels que boulanger, pâtissier, poissonnier et boucher (*Ibid.*). Au niveau des pratiques de gestion des ressources humaines, certaines problématiques sont néanmoins à souligner. Certains établissements peuvent atteindre un taux de roulement de 300 % par année pour des postes d'entrée, ce qui est considérable (Petit, Morissette et Bourhis, 2014). On constate que la gestion de rendement des travailleuses et des travailleurs est négligée par les superviseurs. L'évaluation de rendement est effectuée de façon informelle dans la plupart des cas, elle comporte des lacunes importantes attribuables entre autres, à l'absence d'objectifs précis communiqués aux salariées et aux salariés (*Ibid.*).

2.4 Portrait des pratiques en formation continue : commerce de détail

Ainsi, selon le diagnostic sectoriel de la main-d'œuvre du commerce de détail au Québec, 66 % des entreprises, comprenant des services de gestion des ressources humaines, n'ont pas de plan de développement de compétences dans leur milieu (Comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de détail, 2012). Un plan de gestion de la relève est utilisé par 38 % des établissements dans ce secteur, alors qu'un plan écrit de développement de compétences de la main-d'œuvre est utilisé seulement par 34 % d'entre eux. En 2012, une personne salariée sur quatre affirme n'avoir reçu aucune formation ou avoir suivi une formation datant de plus de deux ans (Comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de détail, 2012). De plus, ce sont dans les entreprises où la main d'œuvre est le plus facilement remplaçable que l'on retrouve le plus fort pourcentage de répondants n'ayant pas effectué de formation durant l'année (Foucher et Morin, 2006). En termes de pratiques en ressources humaines, 35 % des personnes employées n'ont pas de description de poste, 42 % n'ont pas reçu de manuel

d'employé, 47 % n'ont pas eu de discussion avec leur employeur sur les possibilités d'avancement et la moitié n'ont pas reçu d'évaluation de rendement de la part de leur supérieur (Comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de détail, 2012). Ainsi, les études semblent montrer certaines lacunes dans les pratiques en gestion des ressources humaines.

Selon le Comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de détail (2012), une personne employée sur quatre aimerait recevoir davantage de formation. Toujours selon ce diagnostic, les sources de formation les plus utilisées seraient dispensées par les membres du personnel, des consultants, formateurs externes ainsi que des fournisseurs de services. On constate une certaine préférence chez les personnes salariées pour une formation pratique avec présence d'une ressource humaine, soit du *coaching* par une travailleuse ou un travailleur détenant de l'expérience, de l'entraînement à la tâche et des ateliers en salle (*Ibid.*). On estime l'intérêt pour la formation en ligne à 47 % chez les personnes salariées et à 50 % chez les employeurs (*Ibid.*). De plus, 54 % des travailleuses et des travailleurs seraient enclins à suivre une formation menant à une certification de qualification professionnelle.

Détail Québec, en collaboration avec le Ministère du Travail, Emploi et Solidarité sociale, offre des certifications qualifiées à titre de conseillère-vendeuse, conseiller-vendeur et de superviseure ou superviseur de premier niveau pour les personnes employées expérimentées (Détail Québec, 2015). Pour être admissible au certificat qualifié de conseillère-vendeuse ou conseiller-vendeur, la personne salariée doit avoir travaillé au moins un an dans ce type de poste, doit considérer avoir les compétences nécessaires pour pratiquer ce métier et être âgé d'au moins 16 ans. Pour le certificat de superviseure ou superviseur de premier niveau, la personne salariée doit avoir un an et demi d'expérience comme superviseure ou superviseur de premier niveau, dont six mois comme conseillère-vendeuse ou conseiller-vendeur, considérer détenir les compétences nécessaires pour cette profession et être âgée minimalement de 16 ans. Ce processus est gratuit pour les employeurs et se déroule sur le lieu de travail de la

personne salariée. Une fois le programme complété, les travailleuses et les travailleurs reçoivent un certificat de qualification professionnelle émis par l'État. Détail Québec propose aussi des formations sur mesure en fonction des besoins des dirigeants d'entreprise (recrutement, fidélisation du personnel, rémunération, etc.) (*Ibid.*).

2.5 Portrait des pratiques en formation continue : commerce de l'alimentation

Quant au secteur de l'alimentation, des programmes de formation spécifiques ont été implantés par des magasins de grande surface, dont l'École des viandes (Sobeys), l'Académie Provigo et l'École des professionnels Metro-Richelieu (Petit, Morissette et Bourhis, 2014). Ainsi, ce sont principalement les personnes salariées qui travaillent dans un rayon spécialisé qui reçoivent de la formation. Les PAMT permettent de développer des compétences au sein de divers métiers de boucher, poissonnier, boulanger et pâtissier, qui sont aussi des stratégies de formation privilégiées par les commerçants (SCMOCA, 2015). La durée du programme varie selon le métier, soit entre 12 et 24 mois. L'employeur peut se prévaloir d'un crédit d'impôt pour le salaire versé à l'apprenti ainsi que pour le salaire du compagnon. Une fois terminée, la personne salariée reçoit aussi un certificat attestant qu'elle a réussi avec succès la formation pour le métier spécialisé. Malgré les possibilités d'évoluer au sein de ce secteur, les plans individualisés de formation sont plutôt rares, dû principalement aux opportunités d'avancement limitées au commerce même (Petit, Morissette et Bourhis, 2014). Ainsi, le portrait du développement de compétences au sein de ce secteur d'activité doit être effectué afin de mieux saisir la réalité des salariées et des salariés à ce niveau.

3. LES MESURES DE FORMATION ET DE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES DANS LE COMMERCE DE DÉTAIL

Quelques études sur les mesures de formation et de développement de compétences en organisation au Québec ont été menées, dont certaines traitent du commerce de détail. Tout d'abord, les pratiques et les politiques de gestion des ressources humaines semblent nuire à l'employabilité des personnes salariées dans ce secteur d'activité. En

effet, selon les besoins du secteur du commerce de détail, en grande partie, l'investissement dans le personnel n'est pas suffisamment valorisé (Tremblay et De Sève, 2006). La formation à long terme n'est pas une priorité pour les différents dirigeants, ceux-ci donnent des formations ponctuelles liées aux besoins immédiats de la tâche quotidienne. En effet, la formation en cours d'emploi est celle la plus souvent offerte dans les petites et moyennes entreprises (Goyer, 2010). Selon Foucher et Morin (2006), on retrouve dans les PME des pratiques de gestion moins développées et formalisées, des fonctions en ressources humaines centrées sur le dirigeant, dont la prise de décision s'effectue dans l'action et intuitivement, ainsi qu'un manque de ressources financières et humaines. Toutefois, certaines différences doivent être mentionnées au sein même des PME, entre autres au niveau des objectifs poursuivis, du stade de développement de l'entreprise ainsi que de leur croissance ou de leur expansion visée par la direction (St-Pierre, Julien et Morin, 2010). Ces composantes amènent des impacts stratégiques poursuivis qui distinguent chacune de ces entreprises pour rendre ce secteur hétérogène. Cependant, d'après Michaud et Savard (2013), on remarque, pour la plupart des PME, une absence de plan stratégique ou l'utilisation des stratégies intuitives ou peu formalisées. L'effet d'un manque de ressources humaines et financières amène, entre autres, une difficulté chez les PME à développer de la formation adaptée à leurs besoins (Tremblay et De Sève, 2006). Selon cette recherche mixte auprès de 16 organisations, dont 8 dans le commerce de détail au Québec, différents éléments expliquent ces difficultés. Parmi ceux-ci, mentionnons la variabilité des horaires de travail des personnes employées, leur facilité à travailler avec les nouvelles technologies de l'information et l'accès difficile aux institutions de formation, tant sur le plan de la distance que sur les horaires dispensés pour la formation.

Il existe peu de recherches empiriques traitant spécifiquement des croyances concernant la formation du personnel qui influenceraient les pratiques de gestion en formation (Foucher et Morin, 2006). Cependant, selon Tremblay et De Sève (2006), de façon générale, la culture organisationnelle et les pratiques de gestion influeraient sur

le niveau de formation effectuée au sein d'une organisation. En effet, tel que le mentionnaient Foucher et Morin (2006), les auteurs d'une recherche réalisée auprès de 300 PME québécoises, dont 44 entreprises provenant du secteur du commerce et de la vente, « les PME qui adoptent une orientation stratégique fondée sur les ressources humaines soutiennent mieux la formation et, de façon spécifique, investissent plus en cette matière que les entreprises où les compétences du personnel constituent moins la base d'un avantage concurrentiel » (p. 169). L'une des variables qui a un impact important sur le plan du développement de compétences dans ce secteur est la perception favorable du propriétaire vis-à-vis de la formation continue (Tremblay et De Sève, 2006). On remarque également que les dirigeants qui détiennent un niveau de scolarité plus élevé sont plus enclins à offrir des activités de formation aux travailleuses et aux travailleurs. Donc, ces éléments, selon Tremblay et De Sève (2006) « peuvent compenser les difficultés liées à une petite taille [de l'entreprise] ou encore à l'éloignement des centres de formation » (p. 164). Par contre, si les formations sont considérées comme plus ou moins nécessaires, une répercussion négative s'ensuit sur l'offre et sur la participation des personnes salariées aux activités de formation.

L'existence d'un manque de connaissance chez les gestionnaires quant à leur impact sur le développement de compétences des travailleuses et des travailleurs est un phénomène que l'on perçoit dans ce secteur d'activité. En effet, selon une étude, réalisée auprès de 222 personnes salariées et de 38 supérieurs du commerce de détail, l'hypothèse des chercheurs a été confirmée, qu'il existerait une perception favorable du développement de compétences chez les personnes en fonction de la perception de soutien que leur offre leur supérieur (Quenneville, Simard et Bentein, 2008). La qualité de la relation avec le supérieur serait un facteur d'engagement envers l'organisation pour les travailleuses et les travailleurs de ce secteur d'activités (Bourhis et Chênevert, 2010). Pralong (2008) a aussi fait ressortir un lien entre les évaluations de rendement effectuées par les gestionnaires et la motivation des personnes salariées à développer leurs compétences. L'influence du supérieur est non négligeable, lorsqu'il est question de développement de compétences chez les travailleuses et les travailleurs. La situation

de la formation continue dans le secteur du commerce de détail du point de vue des employées et des employés est aussi à considérer.

Selon Bourhis et Chênevert (2010), après avoir fait passer un questionnaire auprès de 200 personnes salariées du commerce de détail, ils en déduisent que plusieurs pratiques en gestion des ressources humaines, dont les possibilités offertes pour le développement de compétences et les conditions de travail, influencent considérablement le niveau d'engagement des personnes employées, soit sur leur motivation à continuer de travailler au sein de l'organisation qui les ont recrutés. Ainsi, selon les auteurs, la formation continue serait une priorité à considérer afin de fidéliser les travailleuses et les travailleurs de cette industrie, tout en atténuant le taux de roulement. De plus, les PME sont concernées davantage par l'investissement en formation continue, car les salariées et les salariés atteignent rapidement le plafond salarial, contrairement au personnel travaillant au sein d'une grande entreprise selon Solar, Baril, Lauzon et Roussel (2014).

Par ailleurs, d'après Goyer (2010), les discussions de carrière qui peuvent être amorcées par le supérieur lors des évaluations de rendement avec les personnes salariées devraient être déployées davantage au sein des PME, dans une perspective de développement de compétences. Selon cette recension des écrits sur les modalités de développement de carrière dans le contexte des PME au Québec, diverses ressources en gestion de personnel devraient être fournies à la direction ou développées par celle-ci, afin d'appuyer ce type de discussion avec les travailleuses et les travailleurs.

Au terme de ce qui précède, les études montrent que plusieurs problèmes semblent prendre forme au sein de cette industrie en ce qui concerne la formation continue. Leurs résultats permettent notamment d'envisager un enjeu au niveau de la perception des dirigeants et de leurs visions du développement de compétences des travailleuses et des travailleurs. En effet, une gestion à court terme du développement de compétences axé principalement sur l'exécution des tâches quotidiennes et un investissement

insuffisamment valorisé dans la formation des salariées et des salariés auraient un impact sur la formation continue. De plus, choisir de former davantage les employées et les employés pourrait être une stratégie bénéfique pour contrer certaines difficultés auxquelles fait face le secteur du commerce de détail. Par exemple, un taux de roulement élevé pourrait diminuer en faisant participer les salariées et salariés à des activités de formation et en les rencontrant pour discuter de leur carrière. Ainsi, leur sentiment d'appartenance envers l'organisation pourrait augmenter et cela pourrait éventuellement avoir une influence positive sur la rétention du personnel à long terme. Par ailleurs, force est de constater que peu d'études, s'intéressant spécifiquement à la formation continue au sein du commerce de détail, ont été réalisées. Cela sous-tend la pertinence scientifique de réaliser des travaux traitant de la formation continue pour les travailleurs et les travailleuses de ce secteur.

4. OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Cet essai s'inscrit dans une perspective visant à comprendre les enjeux du développement de compétences des personnes travaillant actuellement dans le secteur du commerce de détail. L'objectif général de la recherche est d'identifier quels sont les obstacles et les leviers de la mise en place de formation soutenant le développement de compétences dans le secteur du commerce de détail.

Or, le chapitre suivant permettra de mieux circonscrire la notion de développement de compétences, qui est au cœur de ce projet. Ensuite, la typologie des obstacles de formation en entreprise sera définie.

DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL

Afin de répondre à l'objectif principal de recherche, certains concepts qui guideront les analyses dans le cadre de cet essai seront explicités. Le concept de compétence étant polysémique, plusieurs définitions seront exposées. Toutefois, l'utilisation de la définition de Michaud, Dionne et Beaulieu (2006) sera privilégiée et principalement élaborée au sein de ce chapitre. Puis la définition du développement de compétences proposée par Le Boterf (2013) est présentée. De plus, divers obstacles individuels et organisationnels peuvent survenir et empêcher le plan de formation ou de développement de compétences de se réaliser. Pour décrire les obstacles individuels, la typologie de Cross (1981) bonifiée par les travaux de Darkenwald et Merriam (1982) sera précisée. Ensuite, une synthèse des catégories d'obstacles à la participation à des activités de formation en organisation, provenant de Solar, Baril, Lauzon et Roussel (2014), sur lesquelles prennent appui les analyses de cet essai, sera établie. Pour terminer, les objectifs spécifiques de la recherche seront situés.

1. LA COMPÉTENCE ET LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES

1.1 La compétence

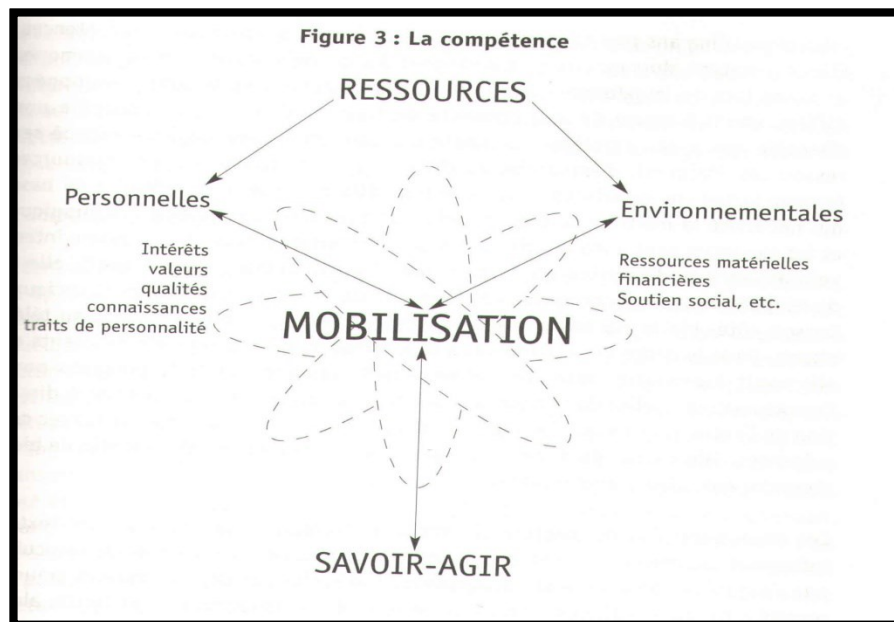
Le premier usage historique du terme compétence remonte à 1690, il serait alors considéré comme une « capacité due au savoir, à l'expérience » (Rey, 2012). Cette première définition se réfère à une conception de la mobilisation d'un savoir, qui peut s'être acquis et se réaliser à la fois dans le contexte scolaire et au sein de différents contextes (ex. : professionnels, familiaux et communautaires).

Le recours au concept de compétence a connu une expansion à partir des années 1980, où l'accroissement du chômage était fulgurant (Camus, 2003). Face à cette crise de l'emploi, plusieurs acteurs pointaient du doigt l'arrimage entre la formation et le marché du travail comme étant le problème principal. Pour ces acteurs, la formation traditionnelle ne correspondait plus aux besoins des organisations, donc

l'évaluation des travailleuses et des travailleurs est devenue nécessaire (*Ibid.*). Les dirigeants sont de plus en plus invités à considérer, non seulement les acquis scolaires, mais aussi les « capacités comportementales [...] désignées sous le terme compétences » (Charraud, 1994, dans Camus, 2003, p. 122). Le recours au concept de compétence s'étend donc dans les décennies qui suivent et la définition se complexifie avec le temps (Michaud, Dionne et Beaulieu, 2006). Dès lors, la notion de compétence est présente autant dans le milieu scolaire (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR), 2013) que le milieu du marché du travail (Saba et Dolan, 2013). Les diplômes d'études professionnelles illustrent bien ce croisement entre le Ministère et les entreprises. En effet, les études menant à une certification dans un métier spécialisé, tels que boulanger ou pâtissier, permettent aux personnes de développer des compétences nécessaires pour l'exercice de leur future profession. Ces compétences sont reconnues au sein des entreprises, qui les embauchent grâce à l'obtention de leur diplôme.

En s'appuyant notamment sur les travaux de Le Boterf (2004) et de Tardif (2004), Michaud *et al.* (2006) considèrent le concept de compétence comme étant « un savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et sur l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources par un individu dans un contexte donné » (p. 73-74). Cette définition s'inspire de celle fournie par le Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire, enseignement primaire (MEQ, 2001), qui la considère comme étant « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (p. 4). Toutefois, la définition fournie par Michaud *et al.* (2006) spécifie que les ressources mobilisées ont été contextualisées au domaine de l'orientation professionnelle. Selon eux, le savoir-agir représente une capacité à utiliser, de manière efficace, une variété de ressources personnelles et environnementales pour l'accomplissement d'une tâche. La mobilisation, quant à elle, fait référence à la combinaison des ressources, telles que les intérêts, les valeurs, les connaissances et les qualités de la personne (*Ibid.*). Ainsi, selon Michaud *et al.* (2006), la mobilisation des ressources est une chose, mais il faut aussi savoir les mobiliser et agir le plus

efficacement selon les situations. La figure 3 de Michaud *et al.* (2006) illustre bien le principe de la mobilisation à travers la dynamique entre les ressources personnelles, environnementales et le savoir-agir.



Source : Michaud, G., Dionne, P. et Beaulieu, G. (2006). *Le bilan de compétences : regards croisés entre la théorie et la pratique*. Québec : Septembre éditeur. (p. 75)

Figure 1 : La compétence, un processus dynamique

Tardif (2006), à partir du savoir-agir, présente certaines caractéristiques majeures de la compétence qui la rend complexe, soit ses aspects intégrateurs, combinatoires, développementaux, contextuels et évolutifs. Débutons avec le caractère intégrateur, qui situe la compétence au cœur d'un ensemble de savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être). Les savoirs deviennent des ressources que l'on peut mobiliser au sein de savoirs-agir complexes. Ainsi, l'aspect intégrateur renvoie à l'idée que chaque compétence mobilise une grande diversité de ressources que la personne intègre lorsqu'elle met en œuvre des savoirs-agir complexes. Ensuite, le caractère combinatoire signifie que la compétence « prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété

de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations et met nécessairement plusieurs éléments en relation complémentaire et synergique » (Tardif, 2006, p. 28). Puis, la partie développementale met l'accent sur la progression de la compétence selon les ressources que la personne mobilise, le type d'apprentissage qu'elle réalise et les situations dans lesquelles elle se place ou est placée pour favoriser ce développement. Ainsi, une compétence peut se développer dépendamment si la personne a la possibilité de recourir à des ressources personnelles et environnementales pour le faire. Par la suite, le caractère contextuel fait référence à la mise en œuvre de la compétence dans des contextes particuliers en fonction d'une intention qui conduit à une action. Pour terminer, d'après Tardif (2006) le caractère évolutif représente, pour la compétence, l'aspect intégratif « de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans que sa nature soit compromise » (p.26). Cela veut dire qu'une nouvelle situation nous amène à développer une compétence, où de nouvelles ressources sont mobilisées, pour enrichir celle-ci. Ainsi, nous intégrons des nouveaux éléments pour les déployer dans une plus grande variété de situations.

Pour Le Boterf (2013), être compétent c'est « d'être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail. [...] Être compétent, c'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente, tout en mobilisant une combinaison appropriée de ressources (savoir, savoir-faire, comportement, mode de raisonnement...) » (p. 109). Il effectue une distinction entre ce concept et celui d'avoir des compétences, qui constituent selon cet auteur des ressources pour agir avec compétence, telles que des connaissances, des méthodes de raisonnement ou des aptitudes physiques.

Cependant, d'après Camus (2003), la définition du concept de compétence reste tout de même floue. Ce concept est considéré par cette auteure comme un construit idéologique, variable dans les pratiques qui y sont associées. Par exemple, pour les centres de bilan en Europe, le sens associé est plutôt psychologiquement déterminé, tandis qu'en pratique privée, elle appuierait le modèle managérial. Donc, il existe

autant de modèles de compétence que d'usages que l'on en fait (*Ibid.*). *Ipsa facto*, la conceptualisation du développement de la compétence varie aussi en fonction de ces milieux.

1.2 Le développement de compétences

Pour Le Boterf (2013), les ressources environnementales rendues disponibles pour la mobilisation ainsi que la combinaison des compétences sont différentes, à la fois, d'une organisation à une autre, que d'un poste à un autre au sein même d'une organisation. Ainsi, une personne peut développer ses compétences de travail d'équipe dans un poste de boulanger au sein d'une entreprise multinationale, puis continuer de développer celles-ci en occupant le poste d'assistant-gérant pour la même organisation ou en occupant un poste de boulanger dans une plus petite entreprise. Cet auteur établit un continuum au regard des tâches nécessitant la mobilisation de savoirs-agir complexes. Il situe d'un côté des tâches à exécuter et de l'autre, des tâches nécessitant la mobilisation et la combinaison de savoirs-agir complexes. Par exemple, lorsqu'une personne salariée se retrouve plus près d'une situation routinière et répétitive, la compétence se limite à l'exécution.

Par ailleurs, quand la travailleuse ou le travailleur se retrouve dans une situation complexe, avec une prise d'initiative, la compétence nécessiterait plusieurs savoirs-agir. Ainsi, les deux situations de travail, dans le même poste, peuvent coexister au sein de l'organisation et permettre le développement d'une compétence. De plus, selon cet auteur, toute compétence possède une dimension individuelle et sociale. En effet, la personne qui mobilise une compétence combine ses ressources (qualités, connaissances, expériences, etc.) et celles de son environnement (collègues, manuels d'employés, banques documentaires, etc.). Ainsi, le concept de compétence s'arrime avec les nouvelles exigences sur la façon de procéder ou d'agir dans l'environnement du travail de l'individu, comme l'apparition de nouvelles technologies. Ainsi, une caissière et un caissier qui reçoivent le paiement des produits des clients en 1980 et

aujourd'hui effectuent toujours la même tâche. Toutefois, cette tâche a subi plusieurs modifications pour s'adapter aux changements technologiques du marché du travail. Donc, la tâche a nécessité aux caissières de développer leurs compétences selon les technologies mises en place par l'organisation.

Par ailleurs, Le Boterf (2013) a créé un modèle de conditions à réunir afin qu'une travailleuse ou un travailleur puisse agir avec compétence dans une situation professionnelle. Ce modèle inclut trois composantes principales. La première est le savoir-agir qui est l'arrimage et la mise en œuvre des ressources appropriées aux circonstances (connaissances, réseaux, etc.). Afin de développer le savoir-agir et développer ses compétences, il propose diverses façons, telles que le développement de ressources par la formation, l'entraînement à la tâche, l'accompagnement par *coaching* ou tutorat et l'organisation de parcours personnalisés. La seconde est le vouloir-agir qui traite de la motivation de l'individu d'intervenir dans une situation particulière. Selon cet auteur, l'organisation peut favoriser cette composante en accomplissant des actes de reconnaissance auprès de son personnel, des retours constructifs de la part des supérieurs ou en créant des passerelles permettant le développement de compétences au sein de différents postes ou d'une organisation. La dernière est le pouvoir-agir qui renvoie à la possibilité de la personne de prendre des responsabilités au sein du contexte organisationnel où elle évolue et ainsi développer ses compétences. Pour ce faire, l'organisation peut procéder à la délégation de responsabilités, mettre en place un réseau de ressources ou établir une gestion fondée sur la confiance avec les salariés.

D'autre part, pour Saba et Dolan (2013), qui proviennent du milieu de la gestion des ressources humaines, ils utilisent davantage le développement de compétences des personnes salariées en faisant référence aux activités d'apprentissage. Ces activités, permettent d'augmenter le rendement des employées et des employés en rehaussant leur capacité d'accomplir les tâches qui leur sont demandées par l'amélioration de leurs connaissances, de leurs habiletés et de leurs attitudes. Ainsi, selon ces auteurs, une

formation est fournie aux personnes salariées lorsque leur rendement est déficitaire et lorsque cette situation peut être due à des lacunes observables sur le plan des connaissances, habiletés ou attitudes. Pour eux, la formation se rapporte à l'accroissement des habiletés nécessaires chez les personnes employées pour effectuer leurs tâches actuelles de façon adéquate. On évoque le développement de compétences comme étant aussi une manière de rehausser le sentiment d'appartenance des travailleuses et des travailleurs envers l'organisation. Certaines résultantes de cette pratique seraient un taux de roulement et un taux d'absentéisme moins élevés. Aussi, pour les personnes salariées, elles gagnent sur le plan des promotions et celui de la sécurité d'emploi. Plusieurs activités en ressources humaines sont concernées par le développement de compétences, telles que l'analyse de postes, l'évaluation du rendement et la gestion des carrières (*Ibid.*). Ainsi, le positionnement des auteurs semble se situer dans une logique centrée sur le déficit, ou pour corriger une compétence qui semble lacunaire, plutôt que sur le développement de l'individu.

Dans un autre ordre d'idées, pour Le Boterf (2013), la logique compétence pour ce qui est des entreprises représente la convergence de tous les dispositifs des ressources humaines vers cette conception, où les travailleuses et les travailleurs ne sont plus considérés seulement comme des ressources, mais comme des sources de création de valeur. À la différence de Saba et Dolan (2013), la logique derrière ces propos est axée sur le développement de chacun des employées et des employés, qui permet à l'organisation par la suite d'en bénéficier. Ainsi, lorsqu'il est question de la mobilité interne, au sein de l'organisation, la compétence ne se traduit pas que par le savoir-faire, qui se résume simplement à réaliser les tâches, mais aussi par le savoir-agir (prises d'initiatives, compétence multidimensionnelle, etc.). Cela signifie que l'employé doit, premièrement, pouvoir accomplir différentes tâches dépendamment du type de poste et deuxièmement, développer son savoir-agir, qui fait partie intégrante du poste. Donc, lorsqu'il traite du plan de formation, celui-ci est considéré comme un outil important soutenant le développement de compétences des individus autant au niveau du savoir-faire que du savoir-agir. Il en va ainsi pour l'engagement de la

hiérarchie, qui est nécessaire pour promouvoir le développement de compétences des travailleuses et des travailleurs (*Ibid.*).

Comme exposé ci-haut, le point central est placé sur deux aspects différents entourant le développement de compétences sur le marché du travail, soit celle orientée sur le développement de l'organisation et l'autre sur le développement des individus en tenant compte des ressources offertes dans les organisations pour faciliter ce développement. Dans le cadre de cet essai, la définition proposée par Le Boterf (2013) a été choisie, car elle est souvent utilisée dans le domaine de la recherche en orientation professionnelle (Goyer, 2010; Michaud, Dionne et Brien, 2009; Michaud, Savard, Goyer, Paquette et Prévost, 2013; Michaud, Savard, Leblanc et Paquette, 2010) et s'inscrit dans une logique centrée sur le développement de la personne plutôt que dans une logique de déficit. D'autres éléments comme les barrières à la formation en entreprise peuvent en outre surgir et enrayer les possibilités de développer les compétences des salariées et des salariés. Ainsi, à des fins de précision, une typologie des obstacles sera détaillée.

2. TYPOLOGIE DES OBSTACLES AU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES

Pour les obstacles en formation, tout comme le Boterf (2013) le souligne au niveau de la définition du développement de compétences, ceux-ci impliquent des aspects environnementaux et individuels. L'origine de la typologie retenue des obstacles individuels en formation provient des travaux de Cross (1981), qui a élaboré un modèle conceptuel des obstacles à la participation à la formation chez les personnes adultes. À la suite de plusieurs sondages nationaux qu'elle a effectués à travers les États-Unis sur l'éducation des adultes, elle a ressorti des résultats sur ces obstacles. Puis Darkenwald et Merriam (1982) ont bonifié les catégories proposées par Cross (1981) en une série de dimensions psychologiques et sociales listées et classées parmi quatre grandes catégories interdépendantes de barrières : institutionnelles, dispositionnelles ou psychosociales, situationnelles et informationnelles. Ce modèle a été utilisé dans divers

contextes Nationaux au sein de nombreuses études s'intéressant aux obstacles à la formation des adultes (*Central Research Corporation*, 1980; Price et Lyon, 1982; Rose et Graesser, 1981; Sherman, 1990; Sundet et Galbraith, 1991, dans Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004; Solar, Baril, Lauzon et Roussel, 2014).

La catégorie institutionnelle désigne tout ce qui concerne les programmes, les politiques et les procédures qui organisent la formation aux adultes ainsi que tous les aspects liés à l'offre de formation tels que le contenu des cours, les pratiques pédagogiques, les horaires, le matériel et les caractéristiques du personnel (Cross, 1981; Darkenwald et Merriam, 1982). Elle inclut aussi tous les aspects qui concernent l'offre de formation; les horaires, le contenu, les pratiques andragogiques, l'éthique du personnel, la localisation des institutions ainsi que l'environnement de réalisation de la formation (Cross, 1981).

La catégorie dispositionnelle considère les valeurs et les attitudes des personnes envers l'éducation, ainsi que l'acquisition de connaissances de manière générale (Cross, 1981). Il est question de l'attitude et de la perception que l'individu a de lui-même en tant qu'apprenant. Darkenwald et Merriam (1982) y ajoutent l'aspect psychosocial au sein de cette catégorie, en désignant le contexte social entourant la construction de la perception, des valeurs et des croyances des gens vis-à-vis de l'éducation. Par exemple, la valeur associée au diplôme, l'identification de projets d'apprentissage et/ou de formation, les craintes ou incitatifs envers un éventuel projet de formation, etc.

La catégorie situationnelle fait référence aux éléments contextuels de l'individu qui le touche quotidiennement dans son environnement physique et social immédiat inhérent (Cross, 1981; Darkenwald et Merriam, 1982). Au sein de cette catégorie, il y aurait la situation familiale de la personne, les éléments liés au temps et à l'argent, l'expérience de travail actuel, les formations liées au travail occupé présentement, les aspirations professionnelles, etc.

La catégorie informationnelle, quant à elle, regroupe les messages, le contenu abordé, les lieux de formation et les moyens offerts aux adultes pour obtenir l'information sur la formation et le travail (Darkenwald et Merriam, 1982).

Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy et Roy (2004) se sont inspirés de ce modèle qu'ils ont utilisé sur un échantillon de 48 personnes au Québec pour identifier les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés. Suite à leur recherche, ils ont remarqué qu'une panoplie d'obstacles existait chez les individus au sein de chacune des catégories. Pour la catégorie situationnelle, on soulève les impératifs familiaux, le travail considéré comme essentiel en comparaison à la formation et le manque de temps. En ce qui concerne la catégorie dispositionnelle, on dégage, entre autres, le rapport de l'adulte à l'égard de la lecture et l'écriture, le vieillissement, les retombées lointaines de la formation ainsi que l'absence de culture de formation. Les principaux aspects qui émanent de la catégorie informationnelle sont le manque d'information sur les activités de formation, le contenu inadéquat des messages et l'emploi de terminologies péjoratives. Puis, on retrouve, notamment, au sein de la catégorie institutionnelle; l'écueil lors des démarches et les restrictions au niveau des programmes de soutien financier (*Ibid.*).

Une autre étude récente expose comment ces catégories d'obstacles peuvent représenter une source riche d'information pour comprendre les raisons faisant en sorte qu'une travailleuse ou qu'un travailleur au sein d'une organisation ne participe pas à une formation. Selon une analyse d'une recension des écrits effectuée par Solar *et al.* (2014) sur les obstacles de formation en organisation, ils en concluent que les caractéristiques des obstacles ont une double nature, soit objective et subjective. En considérant les catégories énumérées ci-haut, chacun des obstacles existe indépendamment de la personne, tels que le manque de temps ou le manque de ressources financières, qui proviennent de l'extérieur de l'individu. Face à ces obstacles, la personne peut réagir différemment, soit réussir à surmonter cette difficulté

ou non. Donc, l'effet de ces obstacles peut varier dépendamment de l'interprétation de la personne, ce qui amène à analyser les obstacles à deux niveaux d'interprétation. De plus, la non-participation à une activité de formation serait le résultat de l'accumulation d'obstacles à la formation (Solar *et al.*, 2014). Ainsi, il est peu probable qu'un obstacle apparaisse seul, ce qui complexifie l'analyse. Il apparaît également important de considérer les obstacles auxquels peuvent faire face les entreprises. Ceux-ci peuvent créer des obstacles situationnels pour la travailleuse ou le travailleur au sein d'une organisation, comme une classe d'emploi non ciblée par la formation (*Ibid.*). Par exemple, si la travailleuse occupe un poste de caissière et que ce type de poste ne fait pas partie des emplois ciblés pour la formation continue, cette employée ne sera pas considérée.

Ainsi, Solar *et al.* (2014), proposent un modèle d'obstacles axé sur des aspects environnementaux en organisation pour la formation en emploi composée à partir de plusieurs études, qui sont fondées sur des recensions des écrits sur le sujet (Sostrin 2008; Bryson et O'Neil, 2009; Cooke, Zeytinoglu et Chowhan, 2009; Crouse, Doyle, et Young, 2011, dans Solar *et al.*, 2014). Les auteurs ont conçu un modèle composé de cinq catégories. La première catégorie entoure tous les obstacles liés à la culture organisationnelle, soit ce qui concerne la vision de l'entreprise, son infrastructure et l'investissement à l'égard de la formation. La deuxième traite des obstacles liés à la structure organisationnelle, donc les facteurs reliés aux modes de fonctionnement qui s'occupent de la formation. La troisième désigne les obstacles institutionnels-organisationnels, telles que les modalités mises en place par l'organisation dans le cadre de la formation. La quatrième concerne les obstacles informationnels de l'entreprise, dont l'absence d'information sur l'existence et le financement de services ainsi que d'activités de formation. Puis, la cinquième représente les obstacles liés à l'environnement, tels que les contextes sociaux, économiques et politiques externes à l'organisation. Solar *et al.* (2014), ont opérationnalisé leur modèle en effectuant une recherche auprès de 25 entreprises au Québec.

Les résultats de cette recherche ont permis d'identifier plusieurs obstacles que les auteures et les auteurs ont classés selon les catégories décrites ci-haut. Au sein de la catégorie culture organisationnelle, l'étude a mis en lumière, entre autres, l'aspect financier ainsi que la crainte de la haute direction de perdre des employés formés. Pour la catégorie structure organisationnelle; la dispersion du personnel sur plusieurs sites et le roulement de personnel sont quelques-unes des possibilités d'obstacles qui ont émergé. À l'égard de la catégorie d'obstacles institutionnels-organisationnels; le manque d'accès à des technologies, le manque d'accès à des programmes ou à des formateurs sont les principales barrières qui ont émané. Pour la catégorie informationnelle; ils ont relevé le manque d'information sur les services et le manque de connaissance sur les comités sectoriels fait aussi partie des obstacles observés. En ce qui concerne la dernière catégorie d'obstacles liés à l'environnement; on dénote l'éloignement des centres de formation pour les organisations situées en région, l'absence de programmes adaptés de soutien gouvernementaux et les modalités d'application des subventions provenant de l'État qui posent, dans certains cas, des difficultés.

Donc, plusieurs barrières sont à considérer lorsqu'il est question d'obstacles à la formation en entreprise. Ces facteurs peuvent provenir autant de la personne, que de son environnement et des ressources d'informations qu'il rend disponibles. Ensuite, on ajoute les barrières provenant de l'environnement organisationnel et on obtient un amalgame de plusieurs contraintes à observer pour comprendre la réalité de l'individu sur cet aspect. Dès lors, ce cadre théorique amène une richesse sur le plan du développement des connaissances au niveau du secteur du commerce de détail qui n'existe pas de façon aussi précise au sein de la recherche en orientation professionnelle au Québec. Ensuite, lorsqu'il y a des dispositifs ou actions mis en place à travers l'ensemble des catégories pour contrer ces obstacles, on les désigne comme étant des leviers. Ainsi, on considérera ces leviers en lien avec chacune des catégories d'obstacles observés à travers cet essai. De plus, comme le modèle proposé de

Solar *et al.* (2014), sur les obstacles du développement de compétences des employées et des employés, est très récent, l'essai permettra de mettre à l'épreuve ce modèle dans un nouveau contexte d'étude. Par ailleurs, la section suivante présente les objectifs de recherche spécifiques liés aux obstacles en formation.

3. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

À la lumière de l'objectif général de cet essai, qui est d'identifier les obstacles et les leviers de la mise en place de formation soutenant le développement de compétences dans le secteur du commerce de détail, les objectifs spécifiques de recherche seront les suivants :

- Décrire les obstacles et les leviers du développement de compétences de la personne dans le secteur du commerce de détail;
- Identifier les impacts de ces obstacles et les leviers sur le développement de compétences de la personne travaillant au sein de cette industrie.

Pour arriver à répondre à ces objectifs, la méthodologie de la recherche est exposée dans la section suivante.

TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie retenue pour répondre aux objectifs de recherche du projet d'essai. Il sera divisé en trois parties, la première débute par une brève description du projet-source de cet essai ainsi que de ses méthodes utilisées. La deuxième section traitera de la distinction du projet d'essai de celui du projet-source. La troisième partie présentera les aspects éthiques de l'étude.

1. BUTS, OBJECTIFS ET MÉTHODES DU PROJET-SOURCE

Les données analysées dans le cadre de cet essai proviennent du projet-source dont le rapport est intitulé *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie* (Bélisle et Bourdon, 2015). Cette recherche visait à déterminer les besoins d'orientation des adultes qui n'ont pas de diplôme, tout en analysant les services d'orientation connus, reçus et souhaités. Plus spécifiquement, cinq objectifs ont été poursuivis lors de cette étude :

1. Identifier les dispositifs et les services d'orientation connus et ceux fréquentés par les adultes sans diplôme, ainsi que leur appréciation;
2. Identifier les dispositifs et services souhaités pour soutenir le retour en formation de base, le maintien en formation et l'apprentissage;
3. Identifier les sources et les contextes d'ambivalence quant à la formation de base;
4. Dégager les besoins d'orientation d'adultes sans diplôme et les contextes dans lesquels ils se manifestent;
5. Dégager des pistes de réflexion pour améliorer l'intervention en orientation et le soutien à l'expression de la demande de formation de base (Bélisle et Bourdon, 2015, p.6-7).

Pour ce faire, le projet à devis mixte (qualitatif et quantitatif) a utilisé trois méthodes de collectes de données primaires, une entrevue semi-structurée auprès de 36 personnes entre 2013 et 2014, cinq groupes de discussion menés en 2013 (n = 43) et un sondage téléphonique auprès de 450 personnes habitant au Québec âgées de 18 à 64

ans. Le déroulement des sondages s'est effectué du 1^{er} octobre au 13 décembre 2013 et du 14 janvier au 31 mars 2014. Près de 37 % des répondants provenaient du domaine de la vente et des services. La chercheuse et le chercheur ont procédé à des analyses de données primaires et des analyses secondaires de données qualitatives, effectuées par entrevue, provenant de deux autres études, *l'Enquête longitudinale auprès de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité (ELJASP)* (Bourdon, Bélisle, Garon, Michaud, Van Caloen, Gosselin, Yergeau, et Chanoux, 2009) ainsi que l'étude sur le *Développement d'une approche visant à mobiliser les personnes éloignées du marché du travail* ayant évalué le programme *Personnes et communautés en mouvement (PCM)* (Michaud, Bélisle, Garon, Bourdon, et Dionne, 2012).

Le corpus des entrevues de Bélisle et Bourdon (2015) est constitué des propos provenant de 135 adultes sans diplôme. Les entrevues individuelles semi-structurées sont d'une durée moyenne de 66 minutes. Le guide d'entrevue ressemble à celui des groupes de discussion comportant des questions ouvertes à développement. Divers thèmes sont abordés au sein des entrevues; la place de l'orientation professionnelle ou du développement de carrière dans la vie de l'individu, la participation à des activités de formation, en milieu scolaire ou autre, les caractéristiques personnelles de l'individu et divers sous-thèmes évoqués comme la connaissance des services offerts dans le domaine de l'orientation. Le verbatim des entrevues individuelles a été exécuté et intégré sur une base de données produite à l'aide du logiciel NVivo 10. Une méthode d'analyse thématique fut effectuée à partir des cinq objectifs spécifiques de l'étude.

2. LE TRAVAIL SPÉCIFIQUE DE L'ESSAI

L'essai est situé dans une logique descriptive et de compréhension d'un phénomène; ainsi, l'analyse qualitative a été privilégiée. Ce type d'analyse permet d'interpréter des phénomènes à partir des significations fournies par les participants (Fortin, 2010). La méthode d'analyse thématique a été sélectionnée. Ainsi, une lecture du verbatim et un travail synthèse des propos ont été réalisés (Paillé et Mucchielli,

2012). Grâce à sa fonction de repérage, l'ensemble des thèmes pertinents a été trouvé en fonction de l'objectif de l'essai. À partir des propos de la personne retenue, une attribution des thèmes a été cernée. Pour ce faire, Paillé et Mucchielli (2012) proposaient de déterminer la technique adoptée. Ainsi, la nature du support matériel choisi a été le support papier de l'entrevue semi-dirigée. Le mode d'inscription des thèmes en inséré à l'aide d'un crayon voyant faisant appel à un code de couleur a été favorisée. Le code de couleurs a été construit avec une arborescence issue de quatre éléments spécifiques. Le premier élément porte sur la notion de compétence, plus précisément sur les ressources personnelles et environnementales présentées dans la recherche de Michaud *et al.* (2006). Le deuxième reprend le modèle sur les obstacles en formation de Cross (1981) et Darkenwald et Merriam (1982). Le troisième provient du modèle sur les obstacles environnementaux en entreprise de Solar, Baril, Lauzon et Roussel (2014). Le quatrième renvoie au modèle de conditions à réunir pour agir avec compétence selon Le Boterf (2013). Cet arbre thématique a permis de bonifier l'analyse des données. Des thèmes libres sans catégorie spécifique ont aussi été créés.

Une entrevue en profondeur semi-dirigée effectuée en mai 2014 de 1 h 23 min provenant du projet-source a été retenue. Cette entrevue traite d'une personne travaillant à temps plein au sein d'une organisation œuvrant dans le secteur du commerce de détail. Dans le cadre de cet essai, le but est de dégager les obstacles et les leviers de la mise en place de formation soutenant le développement de compétences dans le secteur du commerce de détail. En outre, le projet-source ne regardait pas ces concepts au sein des données récoltées. Ainsi, l'essai se distancie de la visée en soi du projet-source.

3. ASPECTS ÉTHIQUES DU PROJET D'ESSAI

Le projet de Bélisle et Bourdon (2015) a obtenu un certificat d'éthique pour recueillir les données auprès des êtres humains. Ce certificat éthique prévoyait d'analyser des données primaires et aussi à réaliser l'analyse de données secondaires,

en fonction de la politique institutionnelle de l'Université de Sherbrooke. Une entente régissant l'utilisation de protocoles et de données de recherche a été signée avec la chercheuse principale, suite à une rencontre avec celle-ci. La directrice de la rédaction de l'essai, qui ne faisait pas partie de la recherche initiale, a aussi signé cette entente. La procédure utilisée au sein de ce projet a été jugée conforme aux attentes institutionnelles par le comité d'éthique de la recherche (CÉR) – Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Les recherches ELJASP et PCM ont également obtenu du même comité un certificat d'éthique pour être mises en œuvre.

L'analyse de l'entretien individuel semi-dirigé est déjà anonymisée, car il provient de la base de données existante du projet-source. Ainsi, selon l'article 2.2.3 de la politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université de Sherbrooke :

Il n'y a pas lieu de faire évaluer par un CÉR un projet de recherche fondé exclusivement sur l'utilisation secondaire de renseignements anonymes ou de matériel biologique humain anonyme, à condition que les procédures de couplage, d'enregistrement ou de diffusion ne créent pas de renseignements identificatoires. (Comité d'éthique de la recherche, 2014, p. 6)

Dans cet essai, le respect du protocole éthique est maintenu. De plus, les personnes ont consenti librement et de façon éclairée à participer au projet-source. Dans ce consentement, les personnes ont également accepté que les données soient utilisées pour des analyses secondaires, comme il en est le cas pour cet essai. Ainsi, une entente a été signée mentionnant que seule une partie des données récoltées au sein du projet de Bélisle et Bourdon (2015) a été anonymisée et disposée à des fins d'analyse pour cet essai. L'attribution d'un nom fictif (Simon) a été octroyée, pour respecter la confidentialité du participant. Une analyse des données a été réalisée à partir de l'entrevue de Simon et contre-vérifiée auprès de la superviseuse d'essai. Cette analyse est exposée dans le chapitre suivant.

QUATRIÈME CHAPITRE – ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats analysés à partir des propos recueillis du participant en fonction de la typologie des obstacles individuels de Cross (1981) et Darkenwald et Merriam (1982), de la typologie des obstacles environnementaux de Solar, Baril, Lauzon et Roussel (2014), des ressources personnelles de la mobilisation de la compétence de Michaud *et al.* (2006), ainsi que du modèle de conditions à réunir pour agir avec compétence selon Le Boterf (2013). L'analyse des résultats provient d'une entrevue avec Simon, qui est boulanger au sein d'une grande chaîne d'alimentation située au Québec. Simon n'a pas complété son diplôme d'études secondaires, toutefois, il a effectué un PAMT au début des années 2000, pour l'obtention du titre de boulanger offert par cette entreprise. Lors de l'entrevue, il occupait le poste d'assistant-gérant au département de boulangerie depuis environ quatre ans. Il aspire à devenir gérant dans le magasin où il travaille. Il envisage d'effectuer une formation pour devenir conducteur de pelle mécanique.

1. OBSTACLES INDIVIDUELS

Divers obstacles se sont révélés lors de l'analyse du verbatim de l'entrevue. Inspiré de la typologie des obstacles individuels de Cross (1981) et Darkenwald et Merriam (1982), un dépouillement des catégories a été effectué. Tout d'abord, au sein de la catégorie des obstacles situationnels, Simon a soulevé, à de nombreuses reprises, les obligations familiales comme principale contrainte.

À la garderie, tu sais, on n'a pas le choix. Faut que je finisse à cette heure-là, c'est moi qui va chercher les enfants. Je vais chercher les enfants à la garderie, puis les deux autres à l'école (Simon).

En plus des engagements qu'il a envers ses enfants, il est la personne du couple qui détient le plus gros salaire. Sa conjointe désire aussi changer de métier, puis d'un commun accord, ils ont décidé qu'ils laisseraient la priorité à celle-ci dans sa réorientation de carrière. Ainsi, Simon ne considère pas entamer de changement de

carrière pour le moment afin de laisser la chance à sa conjointe de le faire. Néanmoins, il voudrait développer ses compétences en visant un changement de poste dans l'organisation. La conjointe de Simon représente alors une ressource environnementale avec qui il discute de ses projets de formation. Une autre ressource environnementale, qui semble représenter un modèle, est le père de Simon.

Mon père il est travailleur autonome. Il a fait 2, 3 métiers dans sa vie, puis il les fait encore, à chaque année. [...] Il est rendu à 60 ans, puis il nous a rendus heureux, fait que je ne verrais pas pourquoi moi je ne changerais pas. Tu sais, si j'arrive à 40 ans puis je veux changer de métier, je ne verrais pas pourquoi je ne pourrais pas le faire (Simon).

Dans cet extrait, l'histoire de son père semble représenter une voie possible pour Simon à emprunter s'il désire se réorienter plus tard. Une personne proche de l'entourage de Simon, qui détient un baccalauréat en orientation, constitue aussi une ressource environnementale pour lui. Par ailleurs, une valeur forte chez lui exposée dans cet extrait, est la famille, que l'on peut identifier comme une ressource personnelle dans la mobilisation des compétences. En effet, cette valeur semble guider les actions de Simon. La qualité de vie ressort aussi comme étant une valeur forte chez Simon. Lorsqu'il discute avec les gérants en formation, il se rend compte que le nombre d'heures associées à ce travail empiète sur la vie familiale de ces individus et qu'ils trouvent cela difficile. Ainsi, Simon met en priorité sa qualité de vie en décidant de ne pas s'investir dans un poste de gérant pour le moment. Il reporte pour l'instant ce projet au moment où ses enfants seront plus vieux et plus autonomes.

Le deuxième élément principal émanant de cette catégorie est l'aspect monétaire qui ressurgit à quelques reprises. En effet, lorsque Simon parle d'un retour aux études, il affirme que c'est improbable, car il n'a pas les moyens pour financer ce projet. Donc, Simon semble considérer un retour à temps plein lorsqu'il parle de formation.

Je n'irai pas à l'école, avec des paiements hypothécaires, puis travailler 40 heures/semaine pour payer ça. J'ai dit : « Je ne ferai pas ça » (Simon).

Ainsi, les contraintes familiales et financières sont deux obstacles importants dans la vie de Simon au sein de cette catégorie.

À l'égard des obstacles dispositionnels, on dénote des attentes de la part de Simon, qui ne sont pas répondues par le poste d'assistant-gérant qu'il occupe depuis les quatre dernières années. Ainsi, Simon croyait pouvoir décider de la méthode de travail et insuffler sa vision au reste de l'équipe, mais ce n'est pas le cas.

Puis là, je pensais que, tu sais, vu que je montais, puis les autres qui rentraient en dessous de moi faudrait qui passent par la même place que moi. Tu sais, qu'ils s'adaptent à moi, mais je me suis rendu compte que là, mes boss : « Là c'est toi qui faut qui s'adapte. » [...] On est une équipe de 5, 6 personnes, puis ça a toujours été moi, qui a fallu qui s'adapte aux autres. Fait qu'il y a des moments, là, c'est *rough and tough* [...] si je m'en vais, décide d'aller gérant, tu sais, c'est quoi je vais faire. Tu ne peux pas avoir un gérant qui s'adapte à ses employés. Ça fait un gérant genre, je vais l'appeler mou, là, pas de colonne (Simon).

À travers cet extrait, on peut voir que sa conception du poste d'assistant-gérant est mise à rude épreuve avec celle imposée par son supérieur. Donc, l'effet est déterminant pour Simon, car il en va jusqu'à remettre en doute la possibilité d'occuper un futur poste de gérant. Dans ce contexte organisationnel, sa croyance reliée à la gestion d'équipe pourrait devenir un obstacle dispositionnel. De même, il ne semble pas avoir d'espace pour que Simon puisse discuter de cette tension avec son supérieur. Cet obstacle qui, tel qu'il sera précisé ultérieurement, pourrait être potentiellement lié à la culture organisationnelle qui semble peu valoriser la discussion sur la gestion des équipes. Il en va de même pour la méthode de travail qui est privilégiée dans le département de la boulangerie, qui ne correspond pas à la vision de Simon. Comme le prochain extrait le montre, Simon a acquis des connaissances dans son domaine qui font partie des ressources personnelles qu'il mobilise pour savoir agir dans son travail de boulanger. Il souhaiterait que les procédures de travail, au sein de son équipe, soient homogènes et s'inspirent de son expérience. Cependant, il rencontre des écueils de la

part des employées et des employés qui l'amènent à trouver ses journées difficiles et le font hésiter à devenir gérant.

Les nouveaux, ils débutent [...], mais ils sont plus vieux, ils ont déjà des années d'expérience, ils disent : « Ah, moi c'est de même je fais ça. Je ne veux pas faire ça de même. » [...] fait que là, je suis obligé de les laisser aller. [...] ça fait qu'on est 3, 4 personnes, mais qui travaillent toutes 3, 4 différemment. Ça fait que tu n'as pas de travail d'équipe. [...] Puis moi je pensais que c'était ça, un département de boulangerie, travailler en équipe. Fait que, souvent, les journées sont *rough*. [...] Tu sais, ça fait 3, 4 ans, là, que je suis assistant-gérant. Fait que des fois, là, tu te demandes si ça vaut la peine que je continue pour monter plus haut dans ma carrière (Simon).

Dès lors, c'est par la connaissance de méthode de travail qu'il semble démontrer qu'il existe un manque d'efficacité dans son équipe de travail. Il manifeste un intérêt pour le travail en équipe et l'adoption de techniques de travail communes. De plus, Simon mentionne clairement au sein de ce passage que cette situation l'amène à reconsidérer sa volonté d'occuper un poste à un niveau supérieur et qu'elle a une incidence sur sa motivation à participer à des formations. Il souligne aussi son âge, comme étant une difficulté pour un retour aux études, les retombées lointaines de la formation ainsi que ses craintes de perdre les acquis de son emploi actuel.

Quant aux obstacles institutionnels, les mesures de soutien restrictives à la formation représentent l'aspect qui ressort le plus pour cette catégorie. Le participant s'est présenté dans un centre local d'emploi d'Emploi-Québec et a été désappointé de l'aide offerte.

On n'a pas eu grand services là. [...] fallait que je perde mon emploi pour avoir des ressources [...] Tu sais, si tu veux avoir une subvention d'Emploi-Québec pour retourner à l'école, faut vraiment que tu te fasses jeter dehors de ta job. [...] J'étais déçu, là [...] qu'il n'y aille pas plus d'ouverture que ça (Simon).

Simon avait comme projet d'effectuer un DEP en conduite de pelles mécaniques, mais la réponse offerte par l'employé d'Emploi-Québec l'a dissuadé. C'était la

deuxième fois qu'il rencontrait un employé de ce centre local d'emploi. Avant de décrocher son poste de boulanger, Simon avait considéré, lorsqu'il a vécu un moment sur le chômage, retourner en formation générale aux adultes pour obtenir son diplôme d'études secondaires. Il avait approché Emploi-Québec en ce sens. Dans cette perspective, Emploi-Québec devenait un levier possible qui permettait à Simon de terminer son diplôme d'études secondaires. Toutefois, certaines conditions d'accès ont fini par devenir des obstacles comme l'extrait suivant peut l'illustrer.

J'ai essayé de retourner au cours des adultes pour finir mon secondaire. [...] Mais je n'avais pas le droit de faire plus que 8 heures de cours par semaine. [...] pour pas qu'ils m'enlèvent mon chômage. [...] Tu fais 8 heures de cours, ça va me prendre 10 ans (Simon).

Donc, à deux reprises, le participant n'a pas eu ce qu'il désirait, tant sur le plan des conseils, que sur le plan des services offerts par Emploi-Québec. De plus, il n'a pas été référé à une source d'aide pour un processus d'orientation. Malgré le fait que cette proposition de la part d'Emploi-Québec, qui est d'offrir la possibilité à Simon un retour aux études pour terminer son diplôme d'études secondaires, est considérée comme un levier, pour Simon cette dernière expérience a plutôt confirmé sa décision de demeurer au sein de son emploi. Par ailleurs, le participant ne semble pas envisager d'autres moyens de financement pour ses études, outre Emploi-Québec.

Au sein de la catégorie d'obstacles informationnels, l'élément le plus manifeste est le manque d'information significative pour aider Simon à répondre à ses besoins de formation et d'orientation. La barrière ressortie traite principalement du manque de connaissance et d'accès aux ressources entourant un choix possible de carrière envisagé par Simon.

J'ai un autre métier en tête, mais j'aimerais ça en savoir plus. [...] Un DEP en conduite de pelles mécaniques. [...] D'être capable de savoir si je ferais bien de m'en aller dans ce métier-là, parce que, là, tu sais, j'ai un petit peu de vécu, mais j'ai pas dans mon entourage, je ne connais pas personne qui

fait ce métier-là [...] Bien tu sais, avoir quelqu'un pour parler, voir c'est quoi (Simon).

Simon nomme explicitement qu'il aimerait avoir de l'aide pour valider ses choix professionnels, entre autres son projet de DEP en conduite de pelles mécaniques et qu'il ne connaît pas les ressources en orientation. Ainsi, cet obstacle joue un rôle considérable, car même s'il semble apprécier son poste de boulanger, il reste avec cette option en tête depuis longtemps, sans pouvoir confirmer ou infirmer ce projet professionnel. Il demeure dans son poste actuel sans pouvoir valider l'autre métier convoité. Par ailleurs, en lien avec la formation pour devenir gérant, Simon paraît peu connaître les possibilités d'y accéder ni l'ouverture de l'employeur à sa candidature pour une telle formation. Il s'est cependant renseigné de façon informelle auprès des candidats suivant la formation pour s'informer des conditions de travail du poste de gérant.

2. OBSTACLES ORGANISATIONNELS

Outre la typologie des obstacles pour les individus, d'autres barrières ont émergé faisant plutôt partie des obstacles organisationnels inspirés de Solar, Baril, Lauzon et Roussel (2014). Pour débiter, certains aspects, appartenant à la catégorie d'obstacles liés à la culture organisationnelle, sont apparus. La perception des supérieurs face au personnel concernant les possibilités de développement de compétences est possiblement une barrière.

Je veux monter, puis mes boss ne sont pas en arrière de moi. Tu sais, ils ne veulent pas, ils ne veulent pas m'aider, dans le fond. C'est : « Arrange-toi tout seul » [...] là j'ai vu que je ne passais pas en premier, tu sais, je passe en deuxième. Fait que là j'ai dit : « Ça me donne quoi d'aller, de faire la job, puis d'essayer de monter plus haut, si, si ce n'est pas pris en considération » (Simon).

On n'a pas intérêt à divulguer à nos boss qu'on cherche autre chose, ou quelque chose de même. Aussitôt qu'on montre moins d'intérêt pour leur compagnie, là, ils... eux autres ils font un enfer. Ils ont moins d'intérêt pour

nous autres. [...] je connais un peu la façon que ça fonctionne. Si tu parles, si tu en parles trop, que les boss viennent à savoir que tu cherches autre chose, ou tu fais des affaires, ils n'aiment pas ça, puis... nos horaires, ils en écotent (Simon).

Selon le participant, ses supérieurs ignorent sa motivation à développer ses compétences et ils ne lui fournissent peu ou pas de ressources pour l'aider à progresser au sein de l'organisation. En ce sens, la culture organisationnelle semble envisager un désir de changement de poste comme un manque d'intérêt pour l'organisation. Conséquemment, Simon se retrouve isolé avec ses ambitions, démotivé par son emploi et il semble avoir des craintes de perdre des heures de travail s'il parle de développement de compétences avec son supérieur. D'ailleurs, cet intérêt pour occuper un poste de niveau supérieur constitue une ressource personnelle pour Simon dans la mobilisation de compétences. En effet, cette énergie qu'il veut déployer pour montrer son savoir-agir au sein d'un poste de gérant est une ressource à considérer. Un autre obstacle non négligeable a été nommé à quelques reprises, soit l'aspect conciliation travail-famille.

Dans le magasin en général [...] que tu sois caissière, que tu sois dans l'épicerie, commis d'épicerie, que tu sois boulanger... si tu appelles le matin, tu dis : « Bien là je ne peux pas rentrer, mon enfant est malade puis il ne peut pas aller à la garderie. » C'est... le lendemain, là, tu as d'affaire à mettre les bouchées doubles, si tu ne veux pas perdre qu'est-ce c'est tu as gagné depuis 5 ans. C'est de même (Simon).

C'est 0/10, conditions de travail-famille, là. Il n'y en a pas. [...] le bébé il est malade, là, puis tu ne peux pas l'envoyer à la garderie. Bien... tu es très, très, très mal vu, mal traité si tu restes à la maison avec ton bébé (Simon).

La souplesse aux imprévus de santé pouvant favoriser une conciliation travail-famille plus harmonieuse ne semble pas faire partie de la culture de cette organisation. De plus, selon le point de vue du participant, une personne peut ressentir les répercussions sur ses conditions de travail si elle s'est absentée une journée pour des raisons familiales. On peut supposer que si l'organisation n'a pas de flexibilité quant

aux absences des travailleuses et des travailleurs pour des raisons familiales, les probabilités qu'ils adaptent leurs horaires ou qu'ils acceptent un congé pour la participation à des activités de formation à l'extérieur de l'entreprise sont plutôt faibles. Un élément cependant ressorti comme étant un levier est associé à la bannière qui cherche à innover.

Pour moi c'est un plus, parce que la bannière où c'est que je suis, elle cherche à changer. [...] Fait que, si, je me dis, s'ils cherchent à évoluer, c'est parce qu'ils vont sûrement chercher à rajeunir aussi leur boss, ou de quoi de même. Tu sais, toujours des nouvelles idées (Simon).

Comme l'extrait le montre, Simon a espoir que des changements puissent survenir dans un futur rapproché et qui fait partie de l'environnement qui l'entoure. Ce sont les trois éléments principaux cités par Simon dans cette catégorie.

Au sein de la deuxième catégorie, les obstacles liés à la structure organisationnelle, on retrouve la planification des horaires.

C'est des journées de 8 heures, mais comme là, pour la semaine prochaine, faut que j'attende à vendredi midi pour savoir mon horaire. [...] je ne sais jamais mon horaire en avance. [...] Je ne peux pas planifier. [...] je suis allé chercher un minimum de stabilité, là, que je sais, je sais à quelle heure je finis. Tu sais, toujours. [...] Faut que je finisse à cette heure-là, c'est moi qui va chercher les enfants (Simon).

M'en aller gérant c'est encore pas mieux, parce que tu n'as pas d'horaire. Souvent, tu sais à quelle heure tu commences, tu ne sais pas à quelle heure tu finis. Puis ça, gérant, c'est une job qui n'est pas syndiquée, fait que tu es payé à la semaine. Les boss s'attendent à ce que tu fasses minimum 45, 50 heures/semaine (Simon).

Ces deux exemples tirés de l'entrevue montrent qu'il est difficile d'organiser son emploi du temps en fonction des horaires irréguliers et qui sont fournis aux semaines. Aussi, le poste de gérant, convoité par Simon, amène une barrière, pour lui, sur le plan du nombre d'heures exigées et des horaires instables présentement. En effet, les heures

instables l'amènent à envisager un report de son projet de gérant lorsqu'il n'aura plus d'enfants à la maison, soit dans 14 ans selon lui. Par ailleurs, Simon a mobilisé ses ressources en affirmant son besoin de terminer à des heures fixes pour aller chercher ses enfants à la garderie. Il a réussi à négocier une heure de départ, qui facilite sa conciliation travail-famille. Un autre obstacle relaté par le participant relève des fonctions du département des ressources humaines.

J'ai tout le temps entendu parler que les ressources humaines c'était pour les employés, tu sais, c'était pour supposément nous aider. Mais, en tout cas, depuis les 3, 4, 5 dernières années, je te dirais que... on entend parler de ressources humaines, mais... sont jamais là pour nous aider. On aimerait ça peut-être, tu sais, dans notre job, les avoir un peu plus sur le terrain, puis être capables de les rejoindre parce que, souvent... ils seraient supposés être là pour faire le lien entre nous autres puis les employeurs, tu sais, quand qu'on a des problèmes [...] comme notre question de travail-famille, conciliation travail-famille (Simon).

On a un syndicat, puis souvent notre délégué dit : « Ah, bien là, faudrait en parler aux ressources humaines », mais... ça ne se rend jamais, parce que là faut que tu passes dans le bureau du boss en premier, faut tu en parles au boss. Puis ça ne se rend jamais aux ressources humaines. Tu sais, les boss nous parlent de ressources humaines, mais tout le temps pour eux autres (Simon).

La perception des fonctions des conseillers du département des ressources humaines du point de vue de Simon semble négative. Les professionnels de ce département ne sont pas facilement accessibles pour lui, il ne les rencontre jamais et ils n'aident pas réellement la situation vécue des travailleuses et des travailleurs de l'organisation. En ce sens, ce département paraît ne pas fournir les ressources pour améliorer le développement de compétences des personnes. D'ailleurs, la perception du syndicat ne semble pas être de vouloir régler les problèmes, mais de se battre. Ainsi, le syndicat et le département des ressources humaines pourraient être considérés comme des leviers, mais sont plutôt vus comme éloignés des besoins de développement de compétences de Simon. Le dernier élément pour cette catégorie est le manque de personnel qualifié qui représente un obstacle.

C'est... mon travail, qui est un gros roulement d'employés dans une [chaîne d'alimentation] tu sais, fait que les employés, ça roule [...] il y a du monde qui sont partis, là ils ont engagé des nouvelles personnes [...] : « Ah, bien là Simon, là, c'est dur de trouver des boulangers, c'est dur de trouver des boulangers d'expérience, fait que ceux qu'on ramasse, bien on veut les garder. » Fait que là, c'était comme : « Tais-toi, reste dans ton coin. Puis on veut garder notre monde, parce que là on a de la misère... » (Simon).

Le taux de roulement élevé et la difficulté de rétention du personnel ont un impact sur le travail du participant. Ainsi, Simon interprète les propos de son supérieur comme un avertissement de s'adapter aux nouvelles personnes pour éviter des départs. Il paraît donc avoir de la difficulté à mentionner son désir de changement de poste dans ce contexte de pression organisationnelle. Ces enjeux pourraient expliquer que le développement de compétences des travailleuses et des travailleurs en place en vue d'un changement de poste dans l'organisation est possiblement mis de côté dû à un manque de personnel.

Quant à la troisième catégorie, les obstacles institutionnels-organisationnels, on y retrouve seulement les modalités de formation en tant que barrière.

Pour devenir gérant de boulangerie dans nos magasins, ils appellent ça des cadres en formation. Fait que tu deviens cadre en formation, puis là, tu as quasiment un, deux ans de formation à faire. Puis ça, c'est une formation interne. Fait que là ils me prendraient puis ils m'enverraient dans un autre magasin, avec un autre gérant de boulangerie. Puis là, faire de la formation de gérance. [...] Ils ne m'arriveront pas avec un petit diplôme, puis dire : « Tiens Simon, tu es assistant-gérant. Tu as fait ta formation » (Simon).

Tu sais, ils sont venus passer 6 semaines avec nous autres, puis c'est nous autres, tu sais, qu'on y montre, tu sais, nous autres, comment que ça tourne, comment que ça vire. Puis mon gérant le forme à devenir gérant. Tu sais, c'est des formations de même (Simon).

On forme des assistants-directeurs de magasin. Eux autres, ceux qui veulent devenir directeurs de magasin, faut qu'ils fassent tous les départements de magasin un par un. Ils ont 3 mois dans chaque département. Faut qu'ils connaissent chaque département par cœur, pour être capables de gérer le magasin au complet (Simon).

À travers ces extraits, on peut comprendre qu'il y a un programme de formation de cadres comme le gérant et le directeur de magasin. Les formations sont données par l'équipe en place et la personne doit assimiler rapidement les tâches à effectuer. De plus, Simon a eu recours au PAMT de boulanger, en 2002, qui lui a permis de décrocher son poste au sein de l'organisation. Ainsi, la formation pourrait être considérée comme un levier au développement de compétences. Les programmes de formation constituent des ressources environnementales de la mobilisation de la compétence offerte par l'organisation. Qui plus est, le problème semble plutôt se situer en l'absence de discussions de plan individualisé de formation. Il existe une formation pour devenir gérant dans l'organisation, mais il semble y avoir peu d'espace pour les candidats éventuellement intéressés pour discuter des possibilités de participer à cette formation.

La quatrième catégorie, les obstacles liés à l'environnement, a fait émerger un aspect qui est le contexte économique compétitif.

Dans mon métier, qui est dans une chaîne d'alimentation, chaque... il y a de la compétition de plus en plus, fait que chaque épicerie cherche à, chaque bannière cherche à évoluer, puis à essayer d'avoir de quoi de meilleur que les autres (Simon).

Les propos du participant peuvent être interprétés positivement ou négativement du point de vue de la participation à des activités de formation pour le personnel. En effet, d'un côté, l'organisation peut utiliser ce contexte de changement pour investir dans la participation du développement de compétences des travailleurs et des travailleurs. De cet angle, elle représenterait une ressource environnementale pour la mobilisation de compétences ainsi qu'un levier au développement de compétences. De l'autre, elle peut aussi utiliser ce prétexte pour injecter des fonds dans d'autres ressources, par exemple comme le marketing, pour rester compétitive. Alors, cet argument peut devenir un obstacle s'il est utilisé pour justifier le désinvestissement en formation continue. En ce

qui concerne la dernière catégorie d'obstacles informationnels de l'entreprise, aucun aspect s'y rattachant n'a été recueilli dans l'entrevue.

3. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Après l'analyse de ces résultats, plusieurs constats sont ressortis. Pour débiter, il existe une tension entre les ressources personnelles de Simon (intérêt à occuper un poste de gérant, l'ensemble de connaissances acquises dans le domaine et sa valeur pour la famille) et les ressources environnementales déployées par l'organisation (programme de formation en vigueur). Ainsi, la mobilisation de compétences est ressortie à plusieurs endroits au sein des extraits (Michaud *et al.*, 2006). Sa valeur profonde pour sa famille emmène un questionnement important quant aux exigences demandées par le magasin pour occuper un emploi de gérant. Ainsi, cette tension intérieure l'amène à revoir la direction souhaitée pour le développement de ses compétences.

À l'égard du développement de compétences de Simon, pour devenir boulanger, grâce à l'entraînement à la tâche et à la formation offerte par le PAMT, était axé sur le savoir-agir. Par la suite, celui-ci a décroché le poste d'assistant-gérant, dont le savoir-agir a aussi été favorisé de façon informelle, par l'entraînement à la tâche de la part de son gérant. Selon le modèle de Le Boterf (2013), d'autres conditions sont à combiner au savoir-agir afin qu'une personne puisse agir avec compétence. Le vouloir-agir, par exemple, provient de la personne et également de l'organisation. Dans le cas du participant, il semble avoir la motivation pour occuper un poste de gérant. Du côté de l'organisation, les dispositifs de progression ascendante, comme assistant-gérant ou gérant existent, ce qui constitue une condition gagnante pour que le vouloir-agir de Simon puisse s'étendre. Toutefois, les certifications officielles déployées de la part de l'organisation auprès du personnel ainsi que les retours constructifs de la part des supérieurs sont à questionner, selon l'analyse des résultats. En effet, Simon ne l'a pas énoncé clairement, cependant, lorsqu'il fait allusion au fait qu'il n'a pas reçu de

diplôme à la fin de sa formation d'assistant-gérant, cela laisse supposer qu'aucune forme de certification de la part de l'organisation ne lui a été donnée lorsqu'il a complété sa formation. Lorsque Simon a l'impression que ses supérieurs ne l'aident pas à progresser, cette affirmation suppose qu'il reçoit peu ou pas de retour constructif de leur part. Si c'était le cas, il n'aurait pas le sentiment d'être seul et il recevrait, par exemple, des conseils pour atteindre son but de la part de ses supérieurs, ce qui ne semble pas être le cas. L'organisation semble vouloir innover, selon les dires de Simon, elle offre de la formation aux employés, mais paradoxalement, il semble avoir peu d'espace pour discuter et considérer les possibilités d'évolution pour les salariés. Certaines personnes y ont accès, mais les critères de sélection sont flous.

Le pouvoir-agir est aussi une autre condition à retrouver afin d'agir de manière compétente (Le Boterf, 2013). Le pouvoir-agir renvoie aux possibilités de Simon de prendre des responsabilités dans son environnement de travail. Comme il a obtenu le poste d'assistant-gérant, certaines responsabilités lui ont été déléguées *de facto*, mais son pouvoir-agir est limité, car il ne peut pas implanter sa vision d'une méthode de travail d'équipe. De plus, l'organisation ne semble pas avoir réussi à établir un climat de confiance entre les supérieurs et les salariés. En effet, le participant mentionne à quelques occasions qu'il ne peut pas parler franchement à son supérieur de ses questionnements entourant des possibilités de promotion ou de changements de choix de carrière, de crainte d'en subir les conséquences, entre autres, au niveau de ses horaires de travail. Il en va de même pour le réseau de ressources en place, comme celui du département des ressources humaines et le syndicat, qui, du point de vue du participant, n'est pas d'un grand support. Dès lors, ces conditions pourraient être améliorées afin de favoriser le développement de compétences en organisation.

De nombreux obstacles individuels cités par Simon ont une part de responsabilité à jouer dans la formation en milieu de travail (Cross, 1981; Darkenwald et Merriam, 1982). En effet, le participant a mentionné un obstacle situationnel, lorsqu'il ne pouvait pas se permettre un retour aux études dû à ses obligations familiales. D'ailleurs, les

problèmes financiers constituent aussi un frein au sein de cette catégorie. Sa croyance face aux méthodes de travail à utiliser au sein de son département qui ne sont pas répondues constitue une barrière dispositionnelle. Son âge et les retombées lointaines de la formation font partie de cette catégorie soulevée par Simon. Ensuite, l'obstacle institutionnel constitué par un refus de la part d'Emploi-Québec, semble l'avoir échaudé et l'avoir découragé à poursuivre ses projets. Finalement, au sein de la catégorie informationnelle, on y retrouve le manque d'information sur les ressources qui peuvent aider Simon sur ses questionnements d'un futur choix de carrière. En plus de ces barrières provenant de Simon, d'autres obstacles organisationnels ont surgi.

À l'égard des obstacles environnementaux observés en entreprise (Solar *et al.*, 2014), débutons avec la catégorie culture organisationnelle, qui constitue un frein important. Les craintes de Simon des répercussions négatives sur ses heures de travail, s'il manifeste son désir de formation, semblent bien réelles. Ajoutons à cette catégorie le peu de flexibilité pour l'aspect conciliation travail-famille, qui devient aussi un problème lorsqu'une personne désire s'absenter pour des heures de formation. D'ailleurs, les horaires irréguliers de travail représentent aussi un obstacle organisationnel. La planification devient compliquée lorsque les horaires changent souvent. On retrouve aussi le manque de ressources fournies par le département des ressources humaines et par le syndicat au sein de cette catégorie. De plus, un taux de roulement élevé devient aussi un obstacle organisationnel. L'absence de plan individualisé de formation émerge comme un obstacle institutionnel-organisationnel.

Toutefois, divers leviers existants ont été soulignés lors de l'analyse des résultats. Le programme de formation de boulanger, de gérants et de directeurs de magasins dans l'organisation constitue un levier en soi. Le désir d'innover de la part de l'organisation pourrait constituer un levier. Il en va de même pour Emploi-Québec qui représente un levier pour l'obtention d'un premier diplôme. L'existence d'un département de ressources humaines et du syndicat représente aussi un levier pour l'organisation.

Plusieurs ressources personnelles pour Simon ont été identifiées; son père, sa conjointe, une personne proche étudiant en orientation professionnelle, ses connaissances acquises dans son travail de boulanger, son intérêt pour l'obtention d'un poste de niveau supérieur ainsi que sa capacité à s'affirmer pour terminer à des heures fixes. D'autres ressources environnementales ont aussi été relatées; le désir d'innover de la part de l'organisation et les programmes de formation offerts par celle-ci. Une analyse des faits saillants ressortis au sein de cette section est élaborée dans le prochain chapitre.

CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION

Cet essai avait comme objectif général d'identifier les obstacles de la mise en place de formation soutenant le développement de compétences dans le secteur du commerce de détail. Ainsi, pour répondre à cet objectif, la description des obstacles et des leviers du développement de compétences de la personne dans le secteur du commerce de détail a été réalisée, puis l'identification des impacts de ses obstacles sur le développement de compétences de la personne travaillant au sein de cette industrie a été démontrée. Ce chapitre effectuera un retour global sur les enjeux soulevés lors de l'analyse des résultats, tout en comparant ces résultats aux études utilisées au sein de l'essai. Puis, divers leviers possibles pour contourner les obstacles constatés seront élaborés. Pour terminer, les limites de la recherche seront explicitées.

Certains enjeux globaux sont à préciser en fonction de l'analyse des résultats effectuée. À la lumière des résultats, un paradoxe semble exister relativement à la culture organisationnelle. En effet, celle-ci peut être considérée comme un levier lorsque le besoin d'innovation, d'engagement dans le PAMT ou dans la formation des cadres, est évoqué. Or, la culture organisationnelle apparaît également comme un obstacle, lorsque Simon évoque ses craintes de perdre des heures de travail s'il parle du développement de compétences avec son supérieur ou le peu d'ouverture à la conciliation travail-famille, qui l'amène à repousser son projet d'être gérant au moment où il n'aura plus d'enfant. Ainsi, le pouvoir-agir (Le Boterf, 2013) réel de Simon semble être plus ou moins présent, dû au manque d'espace de discussion avec le supérieur sur la question de la formation continue. Par ailleurs, les obstacles informationnels sont aussi présents dans la situation analysée. Par exemple, Simon a mentionné à deux reprises que les représentants d'Emploi-Québec l'avaient dissuadé, avec les informations qu'il avait reçues de leur part. Ce constat est similaire à l'un des résultats du rapport du projet dont provient l'entrevue réalisée avec Simon. En effet, Bélisle et Bourdon (2015) soutiennent que « les adultes en emploi, souhaitant faire un retour aux études et qui ont sollicité de l'aide d'Emploi-Québec, soutiennent qu'ils ont

abandonné leur projet à la suite d'une réponse négative quant à la possibilité de recevoir de l'aide de l'organisme pour le réaliser » (p.18-19). Ainsi, cet organisme semble avoir un impact décisif sur la possibilité de réaliser un projet professionnel, et ce, pour plusieurs personnes se retrouvant dans une situation similaire à Simon. Il paraîtrait favorable à la lumière de ces résultats que les intervenants d'Emploi-Québec assurent une continuité des services (Michaud *et al.* 2012), en les référant à d'autres ressources, comme l'aide financière aux études, afin qu'ils puissent réaliser leurs projets. Les sources de financement possible et les ressources d'aide en orientation professionnelle sont aussi deux éléments où Simon aurait besoin de plus d'informations. En effet, celui-ci remet en question son choix professionnel, les possibilités d'avancement et il jongle avec l'idée de retourner aux études pour obtenir un DEP en conduite de pelle mécanique. En ce sens, Simon souhaiterait avoir plus d'information et il indique qu'il aurait besoin de service d'orientation, mais il connaît peu les ressources pour y accéder. Cette observation est aussi un constat du projet-source de Bélisle et Bourdon (2015), affirmant qu'il y a une forme d'invisibilité des services d'orientation de divers organismes. Ainsi, ceci expliquerait en partie pourquoi les personnes comme Simon ne les connaissent pas.

En outre, les résultats semblent indiquer que le peu de pouvoir-agir d'un employé en ce qui concerne son plan de formation et de développement de compétences influence le vouloir-agir. Dans l'entrevue, Simon indique clairement que le peu de possibilités de discussion avec son employeur et son incapacité à rejoindre le personnel du service des ressources humaines sur le sujet de la formation continue en entreprise l'amène à questionner et à douter de sa motivation à vouloir s'investir davantage dans l'entreprise. Ainsi, on peut considérer que les obstacles organisationnels de l'entreprise influencent Simon et se transforment en obstacles individuels pour celui-ci.

À la lumière de l'analyse, les résultats de la recherche semblent corroborer certaines études effectuées dans le secteur du commerce de détail. Comme Tremblay et De Sève (2006) l'indiquent, les pratiques en formation et développement de compétences à long

terme réalisées par le département de gestion des ressources humaines ne semblent pas être une priorité. Selon les propos du participant, la formation obtenue lors de son embauche et celle en tant qu'assistant-gérant sont liées aux besoins d'exécution des tâches quotidiennes du poste. L'une des raisons possibles ressorties lors de l'entrevue qui pourrait expliquer les difficultés de développer de la formation adaptée serait la variabilité des horaires de travail.

Par ailleurs, à l'instar de ce qui avait été constaté dans l'étude de Petit, Morissette et Bourhis (2014), Simon n'a pas de plan individualisé de formation, même s'il y a des possibilités d'avancement à titre de gérant. De plus, on peut supposer comme l'avaient montré Quenneville, Simard et Bentein (2008) que le manque de soutien offert par le supérieur aurait une influence sur le développement de compétences de Simon. En effet, la démotivation de Simon se fait sentir lorsqu'il souligne que ses supérieurs lui fournissent peu de ressources pour l'aider à progresser. Les discussions sur la carrière de Simon, avec son supérieur, n'ont pas eu l'effet escompté, soit d'agir comme indice de motivation. Bourhis et Chênevert (2010) ont soulevé que la qualité de la relation avec le supérieur est un facteur d'engagement envers l'organisation pour le personnel. Ainsi, le participant se pose des questions quant à son appartenance à l'organisation et des possibilités d'avancement dû à l'impact de sa relation avec son supérieur. À travers ces constats, il devient évident que les obstacles individuels et organisationnels s'entrecroisent constamment, ce qui montre l'importance de considérer leur interinfluence dans l'analyse.

Du lieu de la compétence, Simon semble avoir réussi à mobiliser une partie de ses ressources acquises à la fois dans sa formation issue du PAMT et dans son expérience cumulée au fil des années dans son domaine, pour décrocher le poste d'assistant-gérant. Ainsi, le PAMT pour devenir boulanger suivi par celui-ci confirme l'étude de Petit *et al.* (2014), qui mentionne que ce sont principalement les personnes qui travaillent dans un rayon spécialisé qui reçoivent de la formation. Cette stratégie a été privilégiée par les commerçants au sein de ce secteur d'activité, tel que le SMOCA (2015) l'a souligné.

Simon confirme aussi le diagnostic du Comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de détail (2012) en faisant partie du 25 % des individus qui désireraient recevoir davantage de formation. Toutefois, les conditions de travail, dans lesquelles évolue Simon, pourraient être bonifiées afin de favoriser davantage le déploiement des composantes savoir-agir, vouloir-agir et pouvoir-agir lui permettant d'agir de façon compétente (Le Boterf, 2013). Pour ce faire, divers leviers existent pour contrer les obstacles relevés lors de l'analyse.

Tout d'abord, favoriser un accompagnement personnalisé de Simon en effectuant une démarche de bilan et de développement de compétences en emploi (Michaud, Savard, Paquette et Lamarche, 2011) à l'aide d'une conseillère ou d'un conseiller d'orientation (c.o.) serait un levier possible à mettre en place. En effet, d'autres recherches, dont Michaud et Savard (2013), confirment qu'une démarche de bilan de compétences en organisation peut être bénéfique pour les travailleuses et les travailleurs. Ils peuvent avoir un effet sur « le sentiment d'efficacité personnelle, le maintien en emploi et l'estime de soi » (Michaud et Savard, 2013, p.167). Cette démarche permettrait à Simon de l'aider à travailler sur ses craintes qui semblent paralyser ses actions, notamment liées à la culture organisationnelle qui laisse envisager peu d'ouverture sur les discussions face à la carrière dans l'organisation. Cette démarche lui permettrait d'être accompagnée dans sa recherche d'information sur son organisation à différents niveaux. Aussi, ce bilan lui permettrait d'effectuer une étape rétrospective et à mieux saisir ce qu'il vit actuellement. Les retombées de ce mode d'accompagnement peuvent être nombreuses; dans le cas de Simon, probablement qu'une adaptation à son emploi d'assistant-gérant, ainsi qu'une meilleure connaissance de lui-même et un besoin de soutien dans son projet de carrière émergeraient. De plus, cette occasion pourrait être une opportunité pour lui de clarifier son choix professionnel. D'ailleurs, il a mentionné durant l'entrevue qu'il était ouvert à recevoir de l'accompagnement à cet égard. Ainsi, cette démarche offrirait des réponses aux obstacles informationnels soulevés durant l'entrevue. Par ailleurs, Simon

pourrait discuter de la tension entre sa valeur de la famille et son projet professionnel, sans crainte de représailles sur ses horaires de travail.

La discussion de carrière en contexte organisationnel (Goyer, 2010), entre les gestionnaires et les personnes employées, serait un autre levier pertinent dans le cas analysé. Cette discussion donnerait la possibilité, entre autres, à Simon de communiquer des informations sur son projet de carrière à son supérieur, échanger sur les options de formation et d'établir des objectifs de carrière (*Ibid.*). Cette modalité d'accompagnement créerait un pont entre Simon et son supérieur, afin de travailler le lien de confiance et permettre à Simon de se positionner plus clairement et de connaître les attentes de l'employeur en lien avec le poste de gérant. La discussion pourrait porter sur les ressources que Simon doit développer pour obtenir le poste convoité, tout en étant aux faits de la formation à suivre reliée à son plan de développement de compétences. D'ailleurs, ce levier permettrait au participant de ne pas porter seul la responsabilité de son projet de formation et de carrière. Comme évoqué par Bernier (2011), cela limiterait la pression sur l'employé quant à la responsabilisation face à son parcours de formation. De plus, la discussion pourrait tourner autour d'un besoin de *coaching* pour son poste d'assistant-gérant, si Simon y voit un avantage, afin de susciter la mobilisation de son équipe et de tenir compte de l'ensemble des perspectives, la sienne et celles des autres personnes employées.

Simon a aussi soulevé plusieurs obstacles situationnels, dont le fait qu'il a des obligations familiales. Il mentionne, entre autres, les enfants qu'il doit aller chercher à la garderie. L'un des leviers pourrait être de mettre en œuvre un programme de formation qui permettrait aux travailleuses et aux travailleurs de se former à la maison. Cette solution a été proposée au sein de Solar *et al.* (2014). Une plateforme en ligne permettrait à Simon de se former à sa convenance, selon ses disponibilités.

Une autre constatation lors de l'analyse des résultats est l'absence de plan de formation personnalisée au sein de l'organisation. En élaborant un plan individualisé

de formation pour tout le personnel, possiblement qu'une hausse de la motivation des travailleuses et des travailleurs envers l'organisation se ferait sentir. Cette solution pourrait utiliser une matrice de compétences qui ressemblerait à une grille utilisée pour le PAMT (Solar *et al.*, 2014). Par exemple, le département des ressources humaines pourrait soutenir le personnel en lui offrant un guide de compétences. Ainsi, lors d'une promotion, par exemple d'assistant-gérant, la personne qui effectue la formation pourrait suivre cette grille. Donc, en formalisant les pratiques de formation, on utilise un outil qui permet de conserver une trace du développement de compétences. En formant les superviseurs, on s'assure d'une culture de formation dans l'organisation afin que tous puissent en bénéficier, tout en répondant au défi d'innovation que l'entreprise désire effectuer. Pour la mise en œuvre de ce levier, il est nécessaire que les professionnels du département des ressources humaines s'impliquent pour que la gestion de la formation puisse se faire de façon juste et équitable envers tous. Par la même occasion, dépendamment des possibilités au sein de la structure, ceux-ci pourraient entreprendre une tournée des magasins pour recevoir les besoins de formation ou rencontrer des représentants de magasins sur cette question. Ainsi, leur présence permettra aux travailleuses et aux travailleurs de se faire entendre.

Ensuite, Simon a mentionné qu'il a déjà pensé effectuer un retour à l'école pour obtenir son diplôme d'études secondaires, mais compte tenu de certaines contraintes, son plan a échoué. Dès lors, l'organisation pourrait mettre en place des mesures pour l'obtention de ce diplôme. Par exemple, une entente entre Emploi-Québec et l'organisation pourrait se faire, acceptant ainsi de modifier les horaires des travailleuses et des travailleurs pour leur permettre d'aller à leurs cours. Afin de soutenir leur personnel et de favoriser la motivation de ceux-ci, l'organisation pourrait offrir une bourse de 500 \$ pour chaque niveau du secondaire complété et offrir une bourse de 1 000 \$ à l'obtention du diplôme, en argent ou en cartes-cadeaux (Solar *et al.*, 2014). Évidemment, une panoplie de leviers permettrait d'aider l'organisation à développer les compétences des personnes au sein de l'organisation. Ce ne sont que quelques exemples possibles.

Cette discussion a permis de faire ressortir plusieurs éléments; toutefois, certaines limites entourant l'analyse des résultats sont à communiquer. Tout d'abord, l'essai est fondé sur une entrevue donnant accès à la perspective d'un travailleur. Les obstacles organisationnels ressortis à travers son discours sont à confirmer, car le point de vue de l'employeur est absent. De plus, l'entrevue analysée semblait mettre l'accent davantage sur les obstacles que les leviers, ce qui explique que l'on retrouve plus d'obstacles dans l'analyse. Quelques leviers sont ressortis de l'analyse, cependant d'autres leviers introduits dans la discussion sont plus spéculatifs à partir des autres études consultées. Cette recherche est conçue sur des données déclaratives, c'est-à-dire qu'elle ne permet pas de valider les services reçus par la personne ou le niveau de compréhension des informations.

Par ailleurs, la rigueur de l'essai a respecté plusieurs critères méthodologiques. De nombreuses organisations peuvent être aux prises avec les difficultés remarquées à travers cette recherche. Donc, ces leviers peuvent être appliqués dans plusieurs contextes. La fiabilité est un autre critère respecté, soit la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Le fil conducteur a été respecté du début jusqu'à la fin, répondant ainsi aux objectifs cités plus haut. Afin de rehausser la validité des résultats, les premières analyses ont été relues et bonifiées par la directrice de l'essai.

CONCLUSION

Ce travail a permis de décrire les différents leviers et les obstacles au développement de compétences auxquels font face les personnes œuvrant dans les organisations du commerce de détail, ainsi que leurs impacts sur ceux-ci. Les résultats ont mis en évidence certains obstacles déjà soulevés par des recherches, quoique peu nombreuses, réalisées sur ce secteur d'activité telles que les répercussions de la culture organisationnelle et de l'influence du supérieur sur la motivation du personnel à développer leurs compétences. Les obstacles informationnels, tant au niveau du manque d'information sur les ressources en orientation à consulter que sur l'aide à obtenir pour mettre en œuvre un projet professionnel, sont apparus de façon évidente.

Eu égard à ce qui précède, l'analyse montre que les obstacles individuels et organisationnels semblent s'influencer. La présente recherche soutient donc la pertinence de considérer ces deux échelles d'obstacles pour dresser un portrait plus complet des possibilités de développement de compétences du personnel dans l'organisation lorsqu'une personne salariée désire avoir accès à de la formation supplémentaire pour un choix professionnel. Les notions de savoirs-agir, vouloir-agir ainsi que de pouvoir-agir amènent aussi à revoir la façon dont le personnel envisage la formation continue. Les conditions pour réussir le développement de compétences gagneraient à être examinées avec la personne et l'organisation. Par ailleurs, les ressources disponibles pour les salariés lorsqu'ils ont des questionnements sur leur avenir professionnel ou sur une possibilité de retour aux études pourraient être mises de l'avant ou visibles, car ces besoins sont bien réels au sein des organisations. Emploi-Québec semble être une ressource ayant une influence notable pour les personnes en emploi sans diplôme, puisque les règles et les conditions de financement des formations paraissent plus difficiles pour cette catégorie d'adultes. Il apparaît important que les personnes intervenantes de cet organisme puissent agir en continuité de services et qu'ils réfèrent les individus vers des ressources notamment en orientation qui puissent leur venir en aide.

Du point de vue légal et politique, tel que mentionné au sein de la problématique, les entreprises ont une grande part de responsabilité dans la formation continue de leurs employés, mais l'analyse des résultats montrent que les formations sont axées principalement sur l'exécution des tâches quotidiennes liées aux postes à combler dans le commerce de détail. Ainsi, on constate que la formation est partiellement implantée, considérant qu'il ne semble pas avoir de plan de développement de compétences personnalisé pour les salariés afin qu'ils poursuivent leur formation de façon continue. De plus, on remarque à travers la littérature que la relation supérieurs-employés influence considérablement les individus sur le plan de la formation. L'un des leviers, comme étant dit préalablement, serait d'avoir recours à une conseillère ou un conseiller d'orientation afin de mettre en place différents services à l'interne ou rendre visible ces services à l'externe de l'entreprise.

Cet essai a éclairé certains enjeux en développement de compétences dans le commerce de détail. Il ouvre la voie à d'autres recherches sur ce secteur d'activité, peu documenté, qui pourrait dresser un portrait plus représentatif de la réalité de ces travailleuses et de ces travailleurs. Entre autres, une recherche comprenant un échantillon plus grand de salariés dans ce domaine et en obtenant l'opinion des hauts dirigeants ou du service des ressources humaines responsable des programmes de développement de compétences permettrait ainsi d'enrichir les connaissances dans ce milieu. De plus, l'essai met le doigt sur un problème lié à la formation continue des employés dans ce secteur d'activité. Un besoin de développement de compétences semble ressortir chez le personnel et ce besoin pourrait être une tangente à considérer afin de régler des problèmes de rétention auxquels font face plusieurs entreprises. Pour répondre à ce besoin, les c.o. détiennent l'expertise nécessaire pour soutenir le personnel quant au développement de leurs compétences. En lien avec les besoins d'orientation des adultes sans diplôme, et l'invisibilité actuelle de certains services d'orientation, un travail d'information et de sensibilisation semble être à faire pour que les ressources d'orientation soient accessibles dans les organisations du commerce de détail – voire dans les organisations de manière générale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Assemblée nationale (2004). *La Loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social*. France : Assemblée nationale. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.vie-publique.fr/actualite/panorama/texte-vote/loi-du-4-mai-2004-relative-formation-professionnelle-tout-au-long-vie-au-dialogue-social.html>> Consulté le 11 octobre 2016.
- Assemblée nationale (2014). *La Loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale*. France : Assemblée nationale. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichLoiPubliee.do?idDocument=JORFDOLE000028505680&type=general&legislature=14>> Consulté le 11 octobre 2016.
- Bédard, J.-L., Bernier, A. Lejeune, M., Pulido, B. et Lesemann F. (dir.) (2011). *La concertation en milieu de travail entre employeurs et employés au Québec, en lien avec le développement et la reconnaissance des compétences*. Montréal : Groupe de recherche sur les transformations du travail, des âges et des politiques sociales (Transpol)/ Institut national de la recherche scientifique (INRS).
- Bélisle, R. (2012). L'écrit pour garder trace et retracer l'apprentissage extrascolaire des adultes. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 1-20). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R. et Bourdon, S. (dir.) (2015). *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*. Rapport de recherche préparé dans le cadre d'une Action concertée MELS, MESS et FRQSC. Sherbrooke/Québec : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).
- Bernier, A. et Lesemann, F. (dir.) (2009). *Évaluation du rendement de la formation au sein des entreprises : une comparaison entre le Québec et l'Ontario. Rapport final*. Rapport de recherche présenté au Programme de subvention à la recherche appliquée. Montréal : Institut national de la recherche scientifique.
- Bernier, C. (2011). *Formation et employabilité. Regard critique sur l'évolution des politiques de formation de main-d'œuvre au Québec*. Québec : Presses universitaires de l'Université Laval.
- Bourhis, A. et Chênevert, D. (2010). *Attraction et rétention des salariés du commerce de l'alimentation : Étude des salariés de la génération Y peu scolarisés*.

Communication présentée au 21^e congrès annuel de l'Association francophone de Gestion des Ressources Humaines, Rennes/St-Malo, 19 novembre.

- Bourdon, S., Bélisle, R., Garon, S., Michaud, G., Van Caloen, B., Gosselin, M., Yergeau, É. et Chanoux, P. (2009). *Transition, soutien aux transitions et apprentissage de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité. Projet ELJASP- Note de recherche I*. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et les apprentissages. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=48Itemid%3D8%3E>> Consulté le 9 juin 2015.
- Bryson, J. et O'Neil, P. (2009). A workplace view of drivers and barriers to developing human capability. *New Zealand Journal of Employment Relations*, 34(1), 62-76.
- Camus, O. (2003). Le Bilan de compétences : appropriation d'informations sur soi ou mise en conformité de l'autoprésentation? *Éducation permanente*, 155, 119 – 137.
- Castra, D. (2011). L'insertion des bas-niveaux de qualification : un problème de GRH? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(4), 2-12.
- Central Research Corporation (1980). *Continuing education needs and interest of Kansas adults. A statewide survey*. Topeka, Kansas : Topeka University.
- Charraud, A.M. (1994). Vers une pluralité de références pour évaluer les compétences. In M. Huteau (dir.) *Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes* (p. 894-900). Issy-les-Moulineaux : Éditions EAP.
- Comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de détail (2012). *Diagnostic sectoriel de la main-d'œuvre du commerce de détail au Québec. Rapport final*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Commission canadienne pour l'UNESCO (CCU) (1997). *Apprendre ensemble tout au long de la vie. Trousse d'animation sur le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle*. Ottawa : CCU.
- Commission des partenaires du marché du travail (2012). *Rapport d'activité 2011-2012 du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Commission des partenaires du marché du travail (2013a). *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. Rapport quinquennal 2008-2013*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Commission des partenaires du marché du travail (2013b). *La Commission des partenaires du marché du travail*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Commission des partenaires du marché du travail (2014). *Rapport d'activité 2013-2014 du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Commission des partenaires du marché du travail (2015). *Comités sectoriels*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cpmnt.gouv.qc.ca/reseau-des-partenaires/comites-sectoriels.asp>>. Consulté le 12 mai 2015.
- Conseil québécois du commerce de détail (2013). *Document de consultation sur la réglementation du prix de vente au public des livres neufs imprimés et numériques. Présenté à la commission de la culture et de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cooke, G. B., Zeytinoglu, I. U. et Chowhan, J. (2009). Barriers to training access. *Perspectives on Labour and Income*, 21(3), 45-56.
- Cross, K. P. (1981). *Adult as learners : Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Crouse, P., Doyle, W. et Young, J. D. (2011). Workplace learning strategies, barriers, facilitators and outcomes : A qualitative study among human resource management practitioners. *Human Resource Development International*, 14(1), 39-55.
- CSMOCA (2015). *Comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de l'alimentation. Plan d'action 2013-2014*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.emploiQuebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/00_Repertoire_publications_2013.pdf> Consulté le 11 octobre 2016.
- CSMO-Auto (2014). *Comité sectoriel de main-d'œuvre des services automobiles. Diagnostic sectoriel de l'industrie des services automobiles*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.emploiQuebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/00_Repertoire_publications_2013.pdf> Consulté le 11 octobre 2016.
- Darkenwald, G. G. et Merriam, S. B. (1982). *Adult education : foundations of practice*. New York : Harper and Row.
- Delors, J. (dir.) (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIème siècle. Paris : Unesco.

- Détail Québec (2015). *Comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de détail. Plan d'action final 2014-2015*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Fédération canadienne des entreprises indépendantes – FCEI (2014). *Le commerce de détail : une industrie de taille au Québec. Rapport de sondage sur le commerce de détail au Québec*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cfib-fcei.ca/cfib-documents/qc1099.pdf>>. Consulté le 13 mai 2015.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (collaboration J. Gagnon) (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Foucher, R. et Morin, D. (2006). *Les effets de l'orientation stratégique, des pratiques de GRH et des croyances concernant la formation sur les pratiques de formation du personnel dans des PME québécoises*. Rapport déposé aux Fonds nationaux de formation de la main-d'œuvre. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Glée, C. (2009). À quoi sert le professionnel? De l'impact d'un outil d'orientation professionnelle sur le management des ressources humaines ou : la prospective, versus individu. *Revue Management et Avenir*, 25, 406-425.
- Gouvernement de l'Ontario (2013). *Crédit d'impôt pour la formation en apprentissage*. Ontario : Ministère des Finances. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.fin.gov.on.ca/publication/apprenticeship-training-tax-credit-details-fr.pdf>> Consulté le 11 octobre 2016.
- Gouvernement de l'Ontario (2015). *Textes législatifs*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.ontario.ca/fr/lois/loi/09o22>>. Consulté le 8 mai 2015.
- Gouvernement de la Colombie-Britannique (2015). *Crédit d'impôt pour la formation des apprentis*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www2.gov.bc.ca/gov>>. Consulté le 8 mai 2015.
- Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec, Ministère de l'Éducation. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/SR_politique_gouv_education_adultes.pdf>. Consulté le 28 mai 2015.
- Gouvernement du Québec (2015). *La Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/D_8_3/D8_3.html>. Consulté le 8 mai 2015.

- Goyer, L. (2010). *Modalités d'accompagnement en matière de développement de carrière dans le contexte des PME. Recension des écrits*. Rapport n° 3 du GDRC-FCDC. Québec : Université Laval.
- Industrie Canada (2010). *L'état du commerce de détail : Le rapport canadien 2010*. Canada : Gouvernement du Canada.
- Industrie Canada (2015). *Statistiques relatives à l'industrie canadienne. Définition : Commerce de détail (SCIAN 44-45)*. Canada : Gouvernement du Canada.
- Industry Training Authority (2015). *Apprenticeship programs*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.itabc.ca/overview/discover-apprenticeship-programs>>. Consulté le 8 mai 2015.
- Inforoute FPT (2015). *Programmes de formation*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://inforoutefpt.org>>. Consulté le 25 mai 2015.
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (2010). *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/grale_fr.pdf>. Consulté le 28 mai 2015.
- Institut de la statistique (2013). *Enquête sur les pratiques en formation en emploi au Québec en 2011*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Institut de la statistique du Québec (2014). *Le financement et la croissance des petites et moyennes entreprises au Québec en 2011*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bdso.gouv.qc.ca/docsken/multimedia/PB01625_FinancementPME_2014H00F01.pdf> Consulté le 11 octobre 2016.
- Investissement compétences (2015). *À propos d'Investissement compétences*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.i-competences.gouv.qc.ca/a-propos/quest-ce-quinvestissement-competences/>>. Consulté le 12 mai 2015.
- Lavoie, N., Lévesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). *Les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Université du Québec à Rimouski. Rimouski : Les Éditions Appropriation.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives* (3^e éd.). Paris : Éditions Eyrolles (1^{re} éd. 2000).

- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives* (6^e éd.). Paris : Éditions Eyrolles (1^{re} éd. 2000).
- Le Bureau de la responsabilité du gouvernement des États-Unis (2008). *Employment and Training Program Grants : Evaluating impact and enhancing monitoring would improve accountability*. Washington, DC : GAO.
- Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (2015). Québec : Éditeur officiel du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showDoc/cs/D-8.3?&digest=>>. Consulté le 11 octobre 2016.
- Michaud, G., Bélisle, R., Garon, S., Bourdon, S. et Dionne, P. (2012). *Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail*. Rapport final de recherche du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Michaud, G., Dionne, P. et Beaulieu, G. (2006). *Le bilan de compétences : regards croisés entre la théorie et la pratique*. Québec : Septembre éditeur.
- Michaud, G., Dionne, P. et Brien, A. (2009). *Rapport de recherche : recension des écrits sur les besoins sous-jacents au bilan de compétences*. Sherbrooke : Groupe de recherche canadien sur la pratique en développement de carrière fondée sur les données probantes (CRWGDRC), Université de Sherbrooke.
- Michaud, G., Savard, R., Goyer, L., Paquette, S. et Prévost, D. (2013). *Indicateurs communs : Transformer la culture d'évaluation des services en employabilité. Rapport de recherche de l'expérimentation au Québec*. Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et Collectif de recherche en counseling et développement de carrière (CRCDC), Université de Sherbrooke.
- Michaud, G., Savard, R., Leblanc, J. et Paquette, S. (2010). *Bilan et développement de compétences en entreprise. Rapport de recherche*. Produit dans le cadre du projet Répondre aux besoins de compétences du milieu de travail : la contribution du développement de carrière. Sherbrooke : Groupe de recherche canadien sur la pratique en développement de carrière fondée sur les données probantes (CRWGDRC), Université de Sherbrooke.
- Michaud, G., Savard, R., Paquette, S. et Lamarche, L. (2011). *Bilan et développement de compétences en entreprise : maintien en emploi des travailleurs d'expérience*. Rapport de recherche du projet n°7113368 remis à Initiative en matière de compétences en milieu de travail (ICMT). Sherbrooke : CERTA et CRCDC.

- Michaud, G. et Savard, R. (2013). Évaluation de démarches de Bilan de compétences en contexte de petites et moyennes entreprises. *Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 47(2), 155-168.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013). *Programme de formation de l'école québécoise*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/index.asp>>. Consulté le 6 août 2015.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2015a). *Apprentissage en milieu de travail*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.emploiquebec.gouv.qc.ca/entreprises/investir-en-formation/programmes-de-developpement-de-la-main-doeuvre/apprentissage-en-milieu-de-travail/>>. Consulté le 12 mai 2015.
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2015b). *Crédit d'impôt pour stage en milieu de travail lié au Programme d'apprentissage en milieu de travail d'Emploi-Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nightingale, D. S., Eyster, L., Trutko, J., O'Brien, C. et Chambers, K. (2008). *Implementation analysis of the High Grow Job Training Initiative (HGJTI) Programs*. Washington, DC : Urban Institute.
- OCCOQ - Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (2015). *Répartition des conseillers d'orientation selon l'occupation*. Site téléaccessible à l'adresse <http://orientation.qc.ca/files/R%C3%A9partition-des-co-selon-les-milieus-de-travail-tarte-et-chiffres_au-31-mars-2015.pdf>. Consulté le 18 décembre 2015.
- OCDE (2001). *L'apprentissage tout au long de la vie : aspects économiques et financiers*. Rapport 92-64-29943-2. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin. (1^{re} éd. 2003).
- Petit, M.-P., Morissette, L. et Bourhis, A. (2014). Prêts pour gérer les ressources humaines d'une épicerie? Portrait du secteur. *Revue internationale de cas en gestion*, 12(1), 1-16.

- Pralong, J. (2008). Entre souhaitable et probable : projets de mobilité interne et sensemaking. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(4), 545-568.
- Price, W.F. et Lyon, L. B. (1982). Education orientations of the aged : An attitudinal inquiry. *Educational Gerontology*, 8(5), 473-484.
- Quenneville, N., Simard, G. et Bentein, K. (2008). Quand mobilité et proximité riment. Le rôle déterminant du supérieur immédiat. *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 63(2), 189-222.
- Rey, A. (2012). *Dictionnaire historique de la langue française* (5^e éd.). Paris : Robert (1^{re} éd. 1992).
- Rose, C. et Graesser, C. C. (1981). *Adult participation in lifelong learning activities in California*. Sacramento, CA : California State Postsecondary Education Commission.
- Saba, T. et Dolan, S. L. (2013). *La gestion des ressources humaines : Tendances, enjeux et pratiques actuelles* (5^e éd.). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique (1^{re} éd. 1995).
- Sceau rouge (2015). *Le Programme du Sceau rouge*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.sceau-rouge.ca/about/pr.4gr.1m@-fra.jsp>>. Consulté le 12 mai 2015.
- Sherman, J. (1990). Change theory and increasing participation in adult basic education. *Journal of Adult Education*, 18(2), 19-30.
- Solar, C., Baril, D., Lauzon, N. et Roussel, J.-F. (2014). *Pratiques et stratégies innovantes en formation en emploi dans les entreprises du Québec : Lever les obstacles à la participation*. Rapport de recherche soumis à la CPMT, PSRA-7232-13004. Montréal, Sherbrooke, Québec : Université de Montréal, ICÉA, Université de Sherbrooke.
- Sostrin, J. D. (2008). *Establishing and validating a conceptual framework of barriers to workplace learning and performance : A Q-Method Study*. Thèse de doctorat en psychologie, Fieldind Graduate University, Santa Barbara.
- St-Pierre, J., Julien, P.-A. et Morin, M. (2010). L'effet de l'âge et de la taille sur la performance financière et économique des PME. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 23(2), 287-306.
- Sundet, P. et Galbraith, M.W. (1991). Adult education as a response to the rural crisis: Factors governing utility and participation. *Journal of Research in Rural Education*, 7(2), 41-49.

Tremblay, D.-G. et De Sève, M. K. (2006). *Rapport de recherche final sur les obstacles à la formation dans les petites et moyennes entreprises : une comparaison de divers types de formation dans le secteur du commerce de détail, du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration*. Chaire Bell en technologies et organisation du travail. Montréal : TÉLUQ l'université à distance de l'Université du Québec à Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_T4_Tremblay_Rapport_det.pdf>. Consulté le 28 mai 2015.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière.

Université Laval (2015). *Faculté des sciences de l'administration*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www4.fsa.ulaval.ca/cms/site/fsa/accueil/formation/1ercycle/baalaval/concentrationsbaa/cheminementsmixtes/commercedetail>>. Consulté le 25 mai 2015.