

**La notion de haute qualification,
une recension des écrits**

**Étude réalisée dans le cadre du projet PSRA 2813-8994
« La haute qualification chez les travailleurs âgés au Québec.
Étude exploratoire des définitions de la haute qualification
généralement utilisées et leur impact sur la définition des compétences »**

Par Vincent Mirza et Jean-Luc Bédard

Sous la direction de Frédéric Lesemann

**Groupe de recherche sur les transformations du travail,
des âges et des politiques sociales (TRANSPOL)**

www.transpol.org

INRS-Urbanisation, culture et société

Montréal, décembre 2007

La notion de haute qualification, une recension des écrits

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier Michel Lejeune, Sylvie ann Hart et Martin Gamache pour leurs commentaires et suggestions préalables à l'élaboration de cette recension des écrits. Bien que leurs avis aient été pris en compte, les auteurs demeurent seuls responsables du contenu de ce document.

Introduction

Dans la première partie de ce document, on trouve la recension d'écrits récents (des quinze dernières années surtout) concernant les notions de haute qualification ainsi que celles qui lui sont associées constamment, quoique de façon variable, soit celles de compétences, de savoirs et de connaissances. La seconde partie examine les dispositifs en place principalement au Québec et qui sanctionnent, que ce soit par le biais de la formation professionnelle ou de l'éducation, des normes de qualification. Suite à la seconde partie, nous allons récapituler les conclusions de la première partie, plus conceptuelles, pour en voir les possibles intersections avec des dispositifs en place dans certains milieux de travail et certains métiers au Québec.

I - La haute qualification : qui en parle et comment en parle-t-on ?

La notion de haute qualification est une notion particulièrement difficile à définir conceptuellement et empiriquement (Lallement, 2007 ; Mounier 2004 ; Oiry, 2005 ; Oiry & Iribarne, 2001). Ce flou conceptuel relève de débats théoriques entourant la notion de qualification et de son lien à la notion de compétence, aux variations en fonction des différents modes d'organisations et d'activités professionnelles, et à l'insertion de la notion de haute qualification dans le discours sur l'économie du savoir.

Ainsi, dans son acception usuelle, les travailleurs hautement qualifiés (THQ) sont définis selon la scolarisation postsecondaire ou l'occupation de métiers et professions associés

à l'économie du savoir. Comme nous allons le voir, nous considérons que cette définition est incomplète et qu'il faut lui ajouter plusieurs éléments afin de mieux saisir théoriquement et empiriquement la notion de haute qualification (HQ). En fait, il y aurait trois formes de qualifications : 1) liée à l'emploi, 2) liée à l'éducation et 3) liée à la compétence (Charlier et al, 2003). D'ailleurs, nous avons déjà souligné certaines facettes des formes de la HQ en mentionnant dans le devis de recherche que celle-ci peut aussi être conçue *de façon à être arrimée à la nature des univers de travail ainsi qu'à la nature des produits*, ce qui permettrait d'inclure d'autres métiers et fonctions non inclus dans la définition usuelle. Afin de comprendre la notion de HQ, il nous faudra donc préciser au préalable la notion de qualification.

1.1 Objectifs

Dans le but de mieux identifier les enjeux qui sous-tendent la notion de HQ, cette recension critique est composée de trois étapes. Premièrement, nous examinerons le rapport entre la HQ et l'économie du savoir pour souligner que le discours qui entoure cette dernière a tendance à obscurcir plusieurs aspects importants de la HQ. Deuxièmement, nous aborderons la question de la définition de la HQ et nous examinerons quelques éléments clés qui sous-tendent cette notion en revenant sur la notion de qualification. En effet, pour comprendre la notion de HQ, il faut opérer un retour sur cette question et les logiques qui sous-tendent les différentes définitions de la qualification. Ce retour nous permettra d'agrémenter le travail de recensions déjà effectuées sur la notion de qualification et sur les concepts qui lui sont reliés, notamment sur le savoir tacite, le savoir explicite et le savoir être (Lesemann, Gamache, Bédard, 2004 ; Riffaud, 2007 ; Hart, Gamache et Lejeune, 2005 ; Lesemann, 2005) ; la question de la compétence, Brisebois, 2005; Lesemann, Lejeune, et Hart, 2005; Lesemann, Beausoleil et Crespo, 2003). Troisièmement, à la lumière de cette démarche, nous proposerons un cadre conceptuel pour une définition opérationnelle de la HQ. Cette analyse identifiera des angles d'approches pour conceptualiser une définition opérationnelle de la HQ en fonction de plusieurs niveaux d'interrogation.

1.2 Méthodologie

Pour ce faire, nous avons effectué une recension des écrits puisés dans les banques de données bibliographiques en sciences sociales, sciences de l'éducation, en relations industrielles et sciences de la gestion : Abstract in Anthropology, Anthrosource, Blackwell Synergy, Cambridge Journals on line, Emerald, Elsevier, ProQuest – Dissertations & Theses, JSTOR, ERIC, OVID (Current content), CSA (FRANCIS, Management and Organisation studies, Sociological abstract, Sociology, PAIS), Labordoc (Organisation Internationale du Travail), Web of Science (ISI).

Limites de notre démarche : étant donné l'importance de la littérature et la masse colossale d'information disponible sur les notions de qualification et de compétence en particulier, il s'agit ici d'une recension inévitablement sélective de la littérature. Le plan original de travail prévoyait une courte recension, réalisée en deux mois, avec des visées pragmatiques d'opérationnalisation, aux plans méthodologiques et empiriques, de notre démarche de recherche. L'horizon couvert nous permettra donc de tirer des conclusions qui serviront d'appui pour notre travail de recherche empirique.

Enfin, il est important de noter également que par souci de clarté, nous utiliserons uniquement le terme de savoir et mettrons sciemment de côté celui de connaissance¹. Ce choix apporte également davantage de souplesse, permettant de couvrir à la fois les savoirs *formels* (possiblement évalué en contexte de formation menant à une certification), *informels* et *tacites*. Nous n'évoquerons pas non plus les termes de savoirs explicites ou implicites. À l'intérieur des savoirs formels, informels ou tacites, on peut retrouver des savoirs en tant que tels, plutôt formels (ce que d'autres nomment connaissances), des savoir-faire et des savoir-être. Dans les termes des trois logiques de Mounier (2003, 2004, explicité plus loin), pour tracer un premier portrait rapide, ceci correspond à la logique technique, cognitive et comportementale, respectivement.

¹ La langue anglaise ne comporte pas cette embûche; on y trouve le seul terme *knowledge*. L'allemand comporte également *Kenntnis* et *Wissen*; l'espagnol, *conocimiento* et *saber*...

2. La notion de haute qualification et l'économie du savoir

Le terme d'économie du savoir décrit deux ensembles interreliés. D'une part, on trouve celui des transformations de la production et des modifications de l'économie et, d'autre part, un ensemble de discours qui visent à justifier, légitimer cette économie. Ici, il ne s'agit pas de contester l'existence et l'importance d'une économie du savoir (Castells, 1996 ; Lesemann, 2007 ; Lesemann, 2005 ; Lesemann et Goyette 2003 ; Lesemann, Beausoleil et Crespo, 2003) mais plutôt, à partir d'une approche critique, de comprendre comment l'insistance et l'omniprésence de ce discours, illustré par des travaux de l'OCDE (OCDE 2001) obscurcit des aspects importants et souvent négligés de la qualification et de la haute qualification, ce que plusieurs auteurs ont récemment souligné (voir par exemple Shalla et Clement, 2007 ; Grugulis, Warhurst et Keep, 2004 ; Warhurst et Thompson, 1998).

Premièrement, la HQ est présente dans plusieurs secteurs et n'est pas toujours sanctionnée par un diplôme. Elle n'est donc pas toujours reconnue. C'est notamment la littérature qui porte sur la gestion des savoirs (*knowledge management*) l'organisation et la gestion flexible qui ont contribué à cet obscurcissement (Livingstone et Scholtz 2007 ; Thompson, Warhurst et Callaghan, 2001 ; Oiry, 2005 ; Dieuaide, 2004 ; Lloyd et Payne, 2004). Un des biais important de cette littérature porte sur les composantes sociales de l'insertion de la technologie dans les entreprises (à ce sujet, voir Smith, 1997). Il y a surestimation quant à l'utilisation des savoirs. Dans ce discours le « *knowledge work* » transcende le travail monotone et contribue à la diminution de la main-d'œuvre peu qualifiée. D'un côté, cette position exagère l'ampleur de l'utilisation du savoir ; d'un autre côté, on n'y souligne pas qu'il y a une sous-utilisation des savoirs et que des personnes très qualifiées sont sous-employées (Livingstone, 2004 ; Livingstone et Scholtz, 2007). À ce titre, une portion importante de la main-d'oeuvre reste en dehors de l'économie du savoir, qui ne constitue qu'un quart des emplois de la population active (ibid.).

Il y a donc à la fois une surestimation de l'utilisation du savoir et une sous-utilisation de l'application des savoirs. Ce paradoxe apparent s'explique de plusieurs manières.

Premièrement, dans l'économie du savoir, c'est la notion de savoir qui est problématique, au sens où il n'y pas de définition claire quant à l'usage et la définition du savoir dans les entreprises, malgré des efforts de systématisation (Nonaka, Toyama et Kono, 2000 ; Nonaka et Takeuchi, 1995). De plus, cette systématisation a des limites, particulièrement en ce qui concerne la formalisation des savoirs tacites (Foray et Steinmueller, 2001 ; Balconi, 2000 ; pour une étude détaillée de ces questions : Lejeune, 2005). Un des problèmes les plus importants dans ce discours repose sur l'idée qu'avec l'augmentation des secteurs de services et l'importance des TIC, il y aurait une augmentation des besoins pour des travailleurs du savoir (Thompson, Warhurst et Callaghan, 2001 ; Grugulis, Warhurst et Keep, 2004). Cette équation, expansion des services = TIC = expansion des savoirs, bien que fondée dans certains cas, demeure contextuelle et plusieurs auteurs ont souligné qu'au contraire les secteurs des services faisaient appel à des gens peu qualifiés qui effectuent des tâches basées sur la routine (Ritzer, 1998). Il faut donc nuancer ces propos, puisqu'il y a *une variation importante selon le secteur d'activités* (Keep, Mayhew et Payne, 2006 ; Thompson, Warhurst et Callaghan, 2001 ; Warhurst et Thompson, 2006). Par exemple, plusieurs auteurs ont souligné que le développement à travers la notion de compétence et surtout dans des emplois dans le secteur des services menait à d'une forme d'esthétisation du travail (Thompson, Warhurst et Callaghan, 2001). Autrement dit, il y a un déplacement des qualifications réelles vers des habiletés individuelles souvent subsumées sous le terme de compétence.

Deuxièmement, il existe plusieurs modes d'apprentissages (Livingstone, 2001 ; Livingstone et Scholtz, 2007 ; Mounier, 2004 ; Lejeune, 2005 ; Riffaud, 2007) et plusieurs formes de savoirs (savoir tacite, explicite et savoir-faire, savoir être ; nous y reviendrons plus loin), appliqués dans différents lieux de travail et différents contextes. À cet effet, remarquons que l'on peut parler de capacité d'action stratégique des acteurs et de l'importance des lieux et positions stratégiques dans les organisations. C'est ce que met en évidence la sociologie du travail et la sociologie des organisations, qui ont également alimenté de nombreux travaux s'attellant à mieux comprendre les

reconfigurations du monde du travail depuis les années 1990 (Benner, 2002 ; Bernier, 1999 ; Betcherman et al., 1998; Carnoy, 1996; David et Foray, 2002; Dubé et Mercure, 1999 ; Freeman et Louça, 2001 ; Gera et Mang, 1997 ; Lesemann, 2005 ; Lesemann et D'Amours, 2006 ; Stehr, 2000).

Il s'agit donc de ne pas écarter de l'analyse l'importance des transformations du procès de travail. Ainsi, le travail de routine et le travail hautement qualifié ont subi d'importantes transformations, notamment en ce qui concerne le contenu du travail, le contexte du travail et enfin les tentatives de conversion et de formalisation du savoir tacite en savoirs formels (Thompson, 2006 ; Thompson, Warhurst et Callaghan, 2001 ; Lallement, 2007).

Rappelons aussi que dans sa définition initiale, le savoir (au sens d'un travail tel que décrit dans l'économie du savoir) repose sur les prémisses suivantes :

[...] the central characteristics of knowledge work are that it draws on the body of theoretical (specialized and abstract) knowledge that is utilized, under the conditions of comparative autonomy, to innovate products and processes (Warhurst et Thompson, 2006: 787).

Ces définitions sont utiles pour décrire des travailleurs dans des secteurs très limités et circonscrits. Cependant, elles ne représentent qu'une minorité des personnes impliquées dans l'économie en général et dans le discours de l'économie du savoir en particulier. Ainsi, les secteurs clés de croissance des services ne seraient pas liés aux « travailleurs du savoir », mais plutôt à des emplois de services qui requièrent peu de compétences et de savoirs (Thompson, Warhurst et Callaghan, 2001 ; Keep et Mayhew, 1999).

Soulignons aussi dans cette perspective que, dans le discours sur l'économie du savoir, il y a une inflation des termes (Warhurst et Thompson, 1998, sur la question de la transformation des titres ; voir aussi Reich, 1993) et une inflation correspondante des qualifications (Frenkel et al., 1999). L'accumulation des diplômes (*credentialism*) donne l'illusion qu'il y a une augmentation des travailleurs du savoir, ce qui a mené à la création d'emplois que les jeunes gradués font, plutôt que des emplois pour jeunes

gradués (Purcell et al., 2003). Elle a aussi conduit à la professionnalisation de la formation universitaire (Mounier 2004 ; Berton, 2006 ; Handel, 2003). De plus, Livingstone (2001) et Livingstone et Scholtz (2007) soulignent qu'il y a une portion importante de la population active demeurant hors de l'économie du savoir, qui ne constitue qu'un quart des emplois. C'est pour cela que les pays industrialisés ont mis en œuvre des dispositifs nationaux de qualification (ex. NVQ au Royaume Uni, à ce sujet voir Grugulis, 2000), pour donner une seconde chance aux exclus. Mais le discours dominant sur la finalité des dispositifs de qualification est de favoriser l'économie. On veut augmenter la qualification de la main-d'œuvre de métier.

En suivant Warhurst et Thompson (2006), l'économie du savoir se définit par quatre slogans (en anglais, *proxies*) pour évaluer, cartographier et mesurer les questions du travail basé sur le savoir (*knowledge work*) qui sont problématiques.

Premièrement, l'économie du savoir s'appuie sur les TIC. L'usage des TIC est incontournable et c'est, entre autres, parce qu'elles ont pris de l'importance que l'économie du savoir fait appel à des THQ. Néanmoins, comme le soulignent Warhurst et Thompson, non seulement le lien entre performance économique et les TIC reste encore à clarifier, mais en plus elles n'impliquent pas forcément une main-d'œuvre hautement qualifiée ou qui bénéficie d'une formation avancée. Il faut préciser ici qu'il y a cependant un lien important entre les TIC et la formalisation des savoirs (Davenport, 1998) ; nous y reviendrons plus loin.

Deuxièmement, le discours de l'économie du savoir repose sur la nécessité de la recherche et du développement (RD). Là encore, tout en reconnaissant la nécessité de la recherche et du développement, il faut nuancer cette question puisqu'il y a des abus quant à l'application réelle de la RD. Par exemple, l'industrie du PC investit beaucoup en RD mais on y retrouve un taux important de travail non qualifié avec peu de valeur ajoutée (Thompson, 2006).

Pour les deux derniers slogans, la qualification et l'occupation, Thompson et Warhurst s'appuient sur une proposition de McNicholl et al. (2002) qui suggère deux mesures : 1) la qualification vue comme étant la mesure de l'accumulation des compétences 2) la position occupationnelle, c'est-à-dire la relation entre le savoir et les compétences. Ces slogans sont problématiques, comme nous allons le voir dans la section 3.

Troisièmement, plusieurs auteurs ont souligné combien le terme était trop largement utilisé et employé à des fins de justification d'une politique de l'emploi. On insiste ici pour démontrer que l'économie du savoir est un terme employé comme une fonction performative qui vise à justifier la mise en place de modes de gestion (flexibilisation de la main d'œuvre) et de politiques du travail (à ce sujet, voir par exemple Boltanski et Chiapello, 1999). Ainsi plusieurs auteurs, à l'instar de Livingstone et Scholtz (2007) ont souligné les enjeux soulevés par la définition des qualifications, c'est-à-dire lutte de définition, conflits d'intérêts, d'introduction de nouvelles technologies dans la chaîne de production, etc. et les discussions sur la division du travail ont beaucoup porté sur la notion de compétence-qualification (*skill*) et sur les problèmes liés à l'automatisation.

Enfin, le discours de l'économie du savoir désigne aussi une transformation importante dans le régime de production, notamment dans le passage du taylorisme à de nouveaux modes de production. Nous aurions quitté un modèle classique de la division du travail entre faire et savoir (*faire* pour les travailleurs versus *penser* pour ingénieurs et les gestionnaires). Là encore, nous faisons face au problème de la position non fondée historiquement du retour du savoir chez les travailleurs. Il est vrai qu'il y a eu des améliorations considérables, entre autres dues aux modifications des modes de production, à la question de l'économie du savoir et à son rapport à la notion de qualification. Cependant, cette position est aussi problématique dans le sens où plusieurs auteurs redécouvrent, sous prétexte de l'apparition d'un nouveau mode de production et des TIC, la question du savoir chez les travailleurs qui, soi-disant, aurait été évacuée avec le taylorisme et le fordisme. Plusieurs historiens, sociologues et anthropologues du travail ont déjà montré que cette position est erronée et qu'elle doit être fortement nuancée, comme nous l'avons mentionné plus haut. Toutefois, il faut

aussi reconnaître qu'il y a eu des transformations importantes, notamment à partir des années 1980 du point de vue des technologies, de l'organisation du travail et de la structure des entreprises.

En conclusion, dans le discours sur l'économie du savoir, les paramètres utilisés sont souvent pris pour acquis et ne tiennent pas compte de nombreux problèmes sous-tendus par les questions qui portent sur le savoir, les compétences et les qualifications. De plus, on constate que *l'insistance sur l'économie du savoir ne met en évidence qu'une partie des THQ et ignore tout un ensemble de THQ non inclus dans ces définitions partielles.*

Ceci nous amène à examiner de plus près les notions de qualification, de compétence et de savoir, ainsi que leur rôle dans une définition complémentaire de la HQ.

3. Qualification, compétence et savoir

Tel qu'exposé au début de ce rapport, il existe plusieurs problèmes quant à une définition claire et consensuelle de la notion de qualification et partant de la HQ. Ces problèmes de définitions sont dus à des glissements sémantiques, aux modifications de l'environnement social et à l'insertion de nouvelles technologies, à des enjeux politiques, aux différences de définitions selon les pays (Mounier, 2004) et aux différentes approches employées par les chercheurs (voir aussi Keep et Mayhew, 1999)

Ces problèmes amènent un flou conceptuel important. Par exemple, plusieurs auteurs (Livingstone et Scholtz, 2007 ; Warhurst et Thompson, 2006 ; Lallement, 2007) ont noté que la notion de qualification peut mener à 1) amalgamer l'éducation et le diplôme avec les qualifications au travail 2) une vision trop étroite des pré-requis, concentrés sur les pré-requis techniques 3) une vision peu critique des définitions politisées de la compétence et de la qualification.

3.1 la définition de la qualification

Sommairement, la qualification se définit à partir de deux angles d'approches² (Mounier, 2004 ; Berton, 2006 ; Charlier et al, 2003) : 1) une approche substantiviste où le poste de travail et les technologies priment. Autrement dit, comme le remarque Mounier (2004) : « les qualifications sont entendues comme des qualités objectives de la main d'œuvre requises pour produire conformément à un but et à des contraintes ». Cette approche a des limites puisqu'elle est dépendante d'un contexte historique et social (Lallement, 2007) ; 2) une approche subjectiviste où « les qualifications sont historiquement datées et sont le produit de rapports sociaux, particulièrement dans les sphères sociales du travail et de l'éducation. » (ibid.). Cette approche prend en compte les mondes de production (Salais et Storper, 1993) et l'organisation du travail.

Ces deux définitions ne sont pas incompatibles dans l'analyse, tant s'en faut, comme l'a souligné Berton (2006) dans un article récent sur les dimensions organisationnelles de l'approche subjectiviste et les dimensions individuelles de l'approche substantiviste. De plus, il faut insister sur l'idée que la qualification est une construction sociale qui résulte de conflits, de confrontations, de tensions et de compromis (syndicats et patronats, par exemple) (Livingstone et Scholtz, 2007). Ainsi, il faut considérer une approche qui, comme le remarque Lallement (2007), *inclut le rapport social et le poste de travail*.

En s'interrogeant sur *la production sociale des frontières de la qualification*, Charlier et al. (2003) ont souligné que la qualification exprime « un certain rapport entre qualités des personnes, situations de travail et formes d'emplois », ce qui les a amenés à parler d'un « triangle de qualification » c'est-à-dire un triple point de vue : 1) *le travail effectué*, 2) *l'emploi occupé* et 3) *la formation et l'expérience*. Ce triangle semble constituer, d'après nous, un excellent point de départ et nous amène à souligner, en suivant Mounier (2003, 2004), trois composantes subsumées par la notion de qualification.

² En sociologie du travail deux auteurs sont à la source de ces deux approches : Friedmann et Reynault (1958), qui définissent la qualification par le poste de travail, et Naville (1956), qui définit la qualification par des critères individuels. Dans ce débat fondateur il faut aussi se référer au texte de Touraine (1955).

Remarquons que cette division conceptuelle émerge d'un effort de catégorisation et que, sur le terrain, ces dimensions se recoupent.

Ainsi, les trois logiques de Mounier (2003, 2004) forment trois ensembles qui nous permettent de définir et de situer les débats sur la qualification :

1) *La logique technique* « relative à l'organisation technologique du procès de travail (processus, machines et outils, nature du service) » relève souvent du point de vue de l'employeur sur la conception du poste de travail et le cahier des charges, ainsi que parfois sur les qualités requises. C'est souvent à partir de cette logique que se sont articulés les débats sur la déqualification et sur les problèmes reliés à l'automatisation. C'est aussi à partir de cette logique technique que les discussions ont porté sur les modes de production et leur impact sur la main-d'œuvre, en particulier le « juste à temps » et les procédés d'amélioration continue. Cette logique est d'ailleurs fortement reliée au discours sur l'économie du savoir et la gestion des savoirs (KBE, *knowledge based economy*)

2) *la logique comportementale* que nous décrivons en trois points. D'abord, elle exprime « la nature du travail par la transformation de la structure sectorielle des activités ». Ensuite, elle reflète les questions de « l'organisation du travail ». Enfin, et c'est un point important, la logique comportementale est au fondement d'une surenchère des qualifications qui s'est « traduite par un glissement sémantique du terme de qualification vers celui de compétence qui désigne des attributs personnels des qualifications ».³ Nous allons revenir un peu plus loin sur le rapport entre la qualification et la compétence dans la définition de la haute qualification.

3) *la logique cognitive* : elle est particulièrement importante parce que, d'une part, elle permet de mieux saisir le lien entre qualification et compétence, mais aussi le lien entre les compétences et les différentes formes de savoir (formation, savoir faire et savoir

³ Pour les liens problématiques entre la notion de qualification et la notion de compétence, voir Oiry (2005) et Oiry et d'Iribarne (2001).

être). Nous précisons ces liens dans la section suivante. La logique cognitive reflète « les formes du savoir-faire par rapport à un poste de travail. Il s'agit de l'expérience par la répétition des gestes, de l'accumulation des connaissances et des observations pratiques par la fréquentation d'un environnement déterminé [...] » En suivant cette proposition, nous posons que la logique cognitive est importante dans la définition de la haute qualification. Il nous faut donc examiner quelques concepts clés qui nous permettent de clarifier cette proposition (Baba, 2003 ; Hétu, 1990).

Comme le souligne Mounier (2004), une « *expérience ou une connaissance théorique doit toujours être forgée à nouveau dans le contexte chaque fois singulier d'un travail.* » Autrement dit, la qualification demande un temps d'apprentissage, le développement d'un savoir-faire. C'est dans cette démarche que se forge ce que plusieurs auteurs nomment « *les qualifications utiles* » (par exemple Hétu, 1990). Cet aspect important de la qualification est aussi souligné par Livingstone et Scholtz (2007) lorsqu'ils évoquent l'absence de la variable temporelle dans les analyses de la qualification, ce qui constitue une faille importante.

L'acquisition d'une qualification qui dépend à la fois du milieu de travail, du temps d'apprentissage et de l'élaboration des savoirs signifie aussi que plus la main-d'œuvre est flexible, plus le temps de reconversion s'accroît (Mounier 2004). Cette observation nous amène à penser que les THQ occupent des positions clés dans l'organisation. De ce point de vue, rappelons l'importance de l'approche en fonction des organisations et des mondes de productions évoqués dans le devis de recherche.

Ces propositions nous invitent à considérer la haute qualification comme étant un processus spécifique au milieu de travail, qui se fonde sur des modes d'apprentissage et l'acquisition de compétence. Ici, cet apprentissage peut être défini sommairement par acquisition progressive de l'expérience. Il nous faut donc clarifier ce que nous entendons par expérience et par savoir en relation à la qualification et par rapport à la compétence.

Le premier élément qu'il faut souligner, à la suite de Zarifian (2001), c'est le déplacement de la notion de qualification vers celle de compétence (voir aussi à ce sujet Oiry et d'Iribarne, 2001 ; Lallement, 2007) amorcé dans les années 1980 : « la qualification bascule du côté des personnes et le travail est alors la réalisation ou la maîtrise, ou la mise en œuvre d'une compétence. On devient compétent par rapport à une situation ». Zarifian (2006) explique ce phénomène par ce qu'il appelle le *retour du travail dans le travailleur*. Autrement dit, la séparation en deux objets distincts entre le travailleur et le poste de travail n'a plus lieu. Le travailleur « c'est la personne qui est capable de réaliser cette tâche » donc « qualifier une personne revient à dire qu'elle est capable de réaliser cette tâche » (Zarifian, 2006)

Avec la compétence, le travail devient alors une « mise en œuvre » et le « travail n'est que la mise en œuvre réussie de la compétence des individus ». Ce retour vers l'individu semble important dans la littérature sur la compétence. Il est aussi important dans l'analyse des THQ, puisque nous pouvons poser que la haute qualification se traduit par les compétences individuelles ou une combinatoire de compétences (Le Boterf, 2003). Ici deux concepts nous semblent particulièrement pertinents pour définir la haute qualification : *l'évènement* et *l'expérience* (Zarifian, 2006). La compétence fait appel à des notions telles que évènement (par exemple contrôle de qualité, panne, etc.), initiative et contexte, donc à l'importance d'une forme d'autonomie dans le processus de décision par rapport à la tâche.

Ceci nous amène à revenir sur la question de l'expérience (Zarifian, 2006 ; Davenport, 1998 ; voir aussi Le Boterf, 2003 sur la question de l'expérience qu'il élabore en terme de *réflexivité*). Ici nous retiendrons de Zarifian que l'expérience correspond à la capacité de faire un retour sur son action initiale, donc de tirer des leçons d'un évènement et une réflexion sur la meilleure façon de travailler. Deux points importants distinguent l'expérience dans les termes de Zarifian (2006) : 1) l'expérience de métier « le transfert des savoir-faire au sein d'un milieu de métier, c'est-à-dire la transmission et l'acquisition par la pratique du savoir-faire du métier [...] » ; 2) le retour sur l'initiative : « l'expérience est alors une sorte de retour à travers un certain nombre d'initiatives (éventuellement

d'échecs), et à partir desquelles je réfléchis sur une meilleure façon de travailler, de m'y prendre ». Cette expérience est étroitement reliée pour Zarifian à l'évènement (sur la question de l'évènement voir aussi Evéquo, 2004).

Du point de vue du travail hautement qualifié, il ressort aussi que l'expérience et l'évènement sont deux éléments clés des processus d'innovation.

L'expérience constitue aussi une forme d'apprentissage tel qu'évoqué dans l'analyse du *learning by doing* par Mounier (2004). Sans revenir sur les modalités d'apprentissages, l'approche de cet auteur est intéressante puisqu'elle prend en compte « l'ajustement des travailleurs eux-mêmes en dehors du travail prescrit, de tous les éléments du procès de production pour en augmenter l'efficacité par des innovations infinitésimales et pour cette raison invisibles qui ont lieu de façon permanente » (2004 :13). De plus, l'organisation du travail détermine aussi en partie la question de l'expérience, la capacité de retour sur les activités, le bilan, etc.

Dans cette littérature, on retrouve ce que l'on a appelé le modèle des compétences pour désigner des qualités qui ne sont plus directement reliées à des sujets salariés agissant dans des situations de travail. Ce modèle a pris beaucoup d'importance, notamment dans les services, depuis les années 1980. Ici, le sujet agit à partir de situations diverses qu'il prend en charge et le travail correspond à l'ensemble de ces actions. Le sujet est inscrit dans un réseau de « compétences collectives ».

L'insistance sur les individus dans la notion de qualification a aussi amené à partir des années 1980, tout un ensemble de théories sur la compétence. Reflet de changements sociaux et politiques affectant notamment les univers de travail, le terme compétence est encore venu compliquer la donne dans les débats sur la qualification (Oiry, 2005). Cette notion est cependant importante puisqu'elle est souvent définie comme étant un savoir en acte (Berton, 2006 ; Dadoy, 1986 et 1987). Ici, certains auteurs prônent une distinction claire entre la notion de compétence et celle de qualification. Par exemple, Lichtenberger (1999) argumente que la notion de compétence est beaucoup moins

ambiguë pour caractériser un salarié et non pas un poste de travail. De plus, en représentant le débat classique entre poste de travail et individu pour définir la compétence, Berton (2006) amène un éclairage intéressant sur la question.

Plusieurs modèles ont été articulés « autour du concept de savoir d'action » (Barbier, 1996) de « combinatoires de savoirs différents » (Le Boterf, 1995) d'employés détenant des savoirs associés à des procédures, l'environnement de l'entreprise ou d'autres aspects qui en composent la compétence (Le Boterf, 2003). Ce qu'il faut remarquer ici, c'est que la notion de compétence est d'importance dans la définition des travailleurs hautement qualifiés, en particulier à travers l'insistance sur les savoirs. En effet, dans sa définition de base, la compétence se définit par le savoir, le savoir-faire et le savoir être. Il faut cependant se garder de créer une équivalence entre la compétence et une énumération des savoirs qui s'additionnent, mais insister sur la dimension complexe et dynamique de la compétence (Le Boterf, 2003). Enfin, dans notre perspective sur la haute qualification, on peut penser, toujours en suivant Le Boterf, que la compétence réelle n'est pas la compétence requise (ibid.). Ceci nous amène à évoquer brièvement la question des savoirs.

3.2. Conceptualiser le savoir dans la haute qualification

Nous avons déjà évoqué, dans le devis de recherche, la question des savoirs, notamment les études précédentes (Lesemann, Gamache et Bédard, 2004; Lesemann et Goyette, 2003; Lesemann, Beausoleil et Crespo, 2003; Beausoleil, 1998). Pour une définition et une systématisation de la question des savoirs formels, informels et tacites, nous renvoyons à Gamache et al (2001) et Lejeune (2005). Nous nous appuyerons en particulier sur la typologie des savoirs élaborée par Lejeune (2005). Ici, nous voulons souligner l'opposition entre le travail-savoir et le savoir dans le travail (Warhurst et Thompson, 2006). Cette distinction est utile pour l'identification des travailleurs hautement qualifiés et pour identifier le rôle des savoirs dans la définition des THQ. Si le modèle classique du travailleur du savoir repose sur la qualification sanctionnée par la formation, nous pouvons penser, à la lumière des logiques que nous avons examinées, que cette proposition est pour le moins monolithique et la définition des compétences peut mener à plusieurs problèmes. De plus, la compétence (*skill*) fait référence aux habilités d'utiliser ses savoirs de façon efficace dans une tâche ou un ensemble de tâches données (Livingstone et Scholtz, 2007 ; voir aussi Livingstone, 2001). À cela, il faut ajouter que :

« there is organizationally-specific knowledge relating to that which is non-generalizable, tacit, technical or formal, but which can be systematized in procedures, policies, routines and roles. Then there is societal or social knowledge derived from broader shared understandings, values and beliefs; or tacit knowledge that comes from practice and experience and that can be shared among work colleagues" (Thompson, Warhurst et Gallagher 2001: 927).

De plus, nous avons vu que Warhurst et Thompson (2006) reprennent cette distinction en posant que dans le discours sur l'économie du savoir il y a un déplacement du savoir qui est « embrained, encultured and encoded that is growing in significance » (McKinlay, 2000) au détriment du savoir incorporé ou *embedded*. Néanmoins plusieurs auteurs ont souligné l'importance du savoir tacite (Nonaka et Takeuchi, 1995) ou de communautés de pratiques (Brown et Duguid, 1991 et 1998) où la connaissance est monopolisée sur les pratiques d'un travail donné. De plus, Lejeune souligne que « la communauté de

pratique agit comme « un catalyseur » de la transmission des savoirs tacites » (Lejeune, 2005).

On peut d'ailleurs identifier, à la suite de plusieurs auteurs, un savoir organisationnel, c'est-à-dire spécifique à l'organisation (technique, formelle), qui n'est pas toujours généralisable, mais qui peut être systématisé dans un contexte spécifique ; un savoir social (compétence), et un savoir tacite issu de l'expérience et de la pratique. Ainsi, on découpe différents types de savoir : les savoirs formalisés, formalisables et tacites, qui incorporent des sous-catégories de savoirs proprement dits (désignés ailleurs sous le terme de connaissances), savoir faire (action) et savoir être (disposition) (pour une typologie des savoirs voir Lejeune, 2005).

Lejeune (2005) insiste sur le fait que les savoirs tacites sont au fondement de la constitution des experts (pour une définition opérationnelle du savoir tacite, voir Lejeune, 2005). Nous pouvons d'ailleurs en conclure que cette maîtrise des savoirs est au fondement de la haute qualification. Elle contribue non seulement à la définition des travailleurs hautement qualifiés, mais aussi au processus d'innovation technologique, comme l'a souligné Héту (1990) et à l'amélioration des procédés technologiques. L'importance de ces savoirs avait du reste déjà été relevée par Crozier, qui montrait notamment que le processus de réduction des incertitudes est à la source de l'accroissement des savoirs techniques. C'est aussi un des effets dérivés des techniques de production japonaise tel que le « juste-à-temps » et l'amélioration continue.

4. Vers une définition de la haute qualification.

En conclusion, nous pouvons appréhender la haute qualification comme un processus dynamique qui s'appuie *premièrement* sur trois logiques (Mounier, 2004) 1) logique technique, 2) logique comportementale, 3) logique cognitive. Nous insistons sur le terme de logique afin de garder dans l'analyse une approche dynamique qui peut inclure plusieurs dimensions de la haute qualification. *Deuxièmement*, la notion de processus nous rappelle aussi, en suivant Livingstone et Scholtz (2007), que la haute qualification

doit être conçue comme un élément qui n'est pas figé dans le temps et qui relève d'un apprentissage constant :

« [...] it should be immediately noted that such theories allude to the notion that learning is an ongoing, lifelong activity that includes but is not bound to state-sanctioned institutions. This allusion to multiple forms of learning, however, remains significantly under-documented (Livingstone et Scholtz, 2007: 134; c'est nous qui soulignons)

Ce qui nous amène, *troisièmement*, à penser la haute qualification en termes d'expérience, donc de capacité réflexive (Le Boterf, 2003) et en termes d'évènement (Zarifian, 2001). *Quatrièmement*, les combinatoires de compétences déclinées en termes de savoirs *en action* (Le Boterf, 2003) sont importantes et nous permettent de mettre en évidence, notamment dans les enquêtes de terrain, les différentes combinaisons de savoir, en particulier les savoirs tacites, qui se traduisent souvent par des métaphores (Nonaka et al., 2000 ; Lejeune, 2005) et les savoir-être qui se traduisent en termes de dispositions. *Cinquièmement*, la conception de la HQ en tant que processus dynamique nous permet de prendre en compte dans notre approche la dimension organisationnelle de la HQ et les logiques de production. D'ailleurs à cet effet, Warhurst et Thompson (2006) proposent un agenda de recherche pour mieux saisir les paramètres et les déterminants de l'utilisation du savoir dans les organisations. Nous nous appuyons aussi sur cet agenda : 1) hiérarchie et systèmes de contrôle, 2) intensité du travail, effort de négociation et systèmes de récompenses, 3) système de formation des qualifications, 4) marché du travail interne et externe, 5) cultures et structures professionnelles et occupationnelles, et 6) L'État, la politique économique et autres facteurs institutionnels. Notons que l'approche en termes de communauté de pratique est importante pour saisir la notion de HQ ; il faut aussi considérer que le savoir et les compétences se forment dans des contextes sociaux plus larges. C'est ce que cet agenda permet d'incorporer. Autrement dit, il faut dans la définition de la HQ inclure une vision critique qui inclut à la fois l'économie politique et des enquêtes minutieuses sur le terrain. En effet, pour les travailleurs hautement qualifiés, la diplomation n'est qu'une étape, parfois facultative, dans les parcours professionnels et dans l'organisation du travail : « [...] les diplômés n'expliquent pas les connaissances pratiques et le savoir-

faire, pas plus que les développements techniques qui ont lieu dans l'industrie » (Hétu, 1990 :133).

Questions de recherche⁴

A la lumière des résultats de cette recension sélective, il ressort que les efforts les plus intéressants de conceptualisation de la qualification en font ressortir la **multi-dimensionnalité**, que l'on parle d'un triangle de la qualification (Charlier et al. 2003), des trois logiques de la qualification (Mounier 2003, 2004) ou d'une combinatoire de compétences (Le Boterf 2003). En retenant l'idée partagée par ces auteurs d'une nécessaire pluralité des savoirs et de compétences constitutifs à la HQ, nous parlerons donc d'une **combinaison de savoirs d'ordres différents** (formels, informels, tacites) et dynamique, comme d'un facteur crucial permettant de cerner des travailleurs hautement qualifiés, en lien avec leur contexte de travail. La présence de divers registres de savoirs montre donc les ramifications de la haute qualification en lien avec le contexte de travail et sa construction socio-historique, des éléments que nous avons identifiés comme étant au cœur de la notion de qualification. Conséquemment, une des questions à poser viserait à faire ressortir cette pluralité de registres des savoirs mobilisés par la haute qualification.⁵ Il pourrait s'agir d'une haute qualification uniquement associée à des dimensions personnelles (ou savoir-être). Sans dénier leur utilité, nous tenons dans ce cas-ci à éviter de mettre sur un pied d'égalité, des qualifications associées d'une part à des caractéristiques individuelles héritées de naissance (sexe, origine ethnique, milieu social) et, d'autre part, à des qualifications acquises, que ce soit de façon formelle (scolaire) ou informelle (sur le tas), en passant par le mentorat, le compagnonnage, etc. Il y aurait là un risque de « naturaliser ces capacités incorporées » (Lallement 2007 : 145) et de banaliser l'acte d'apprentissage. Ainsi, bien que nous admettions que ces caractéristiques puissent contribuer à une qualification, constituant un savoir être, elles doivent s'ajouter à d'autres savoirs (quelle que soit leur forme) pour contribuer à un

⁴ Ces questions sont intégrées aux grilles d'entrevues pour la recherche en cours.

⁵ La haute qualification associée à la formation formelle ou en cours d'emploi, ou au poste de travail, correspond à la haute qualification telle que définie par l'OCDE (le *Manuel de Canberra*). Sans être dénué d'intérêt, ce type de haute qualification ne nous intéresse que peu pour la présente recherche, puisque nous cherchons à documenter des figures de cas complémentaires à celui-ci.

travail hautement qualifié. Une question pourrait donc chercher à élaborer la description de la combinaison de savoirs contribuant à un travail hautement qualifié, afin de préciser celle-ci.

I) **Premièrement**, la haute qualification s'appuyant sur la notion de compétence et les différentes formes de savoir, il faut en conséquence se demander :

1) Quelle est l'importance de chacun de ces registres dans l'expertise du travailleur, faisant de lui un « travailleur hautement qualifié » dans son organisation ? 2) Y a-t-il préséance d'une forme de savoir sur une autre ? À cet effet, notre hypothèse est que les savoirs tacites (que l'on retrouve souvent en termes de métaphores dans les explications des travailleurs) jouent un rôle important dans le processus de haute qualification.

II) **Deuxièmement**, il faut penser les savoir en action (Le Boterf, 2003) à l'aide des notions d'*expérience* et d'*évènement* ; de plus, nous avons souligné la nature *réflexive* de la compétence (Zarifian, 2001, Le Boterf, 2003) qui font partie des critères de la haute qualification. Il faut donc s'interroger sur la nature réflexive ou non du travail et à l'espace de décision exercée dans le travail. La nature réflexive des compétences nous permettrait de différencier un travail plus routinier d'une activité demandant des capacités de résolution de problèmes complexes, en dépit - parfois même à cause - de la présence de technologies avancées. Ces questions s'articuleraient de la façon suivante :

1) Quelles décisions est appelé à prendre ce travailleur ? Ces décisions ont-elles un impact sur l'organisation de son travail, ou également sur celui d'autres travailleurs (par exemple, communauté de pratiques) ? 2) Ces décisions comportent-elles des incertitudes, ou sont-elles au contraire encadrées par des normes ou des protocoles déjà balisés ? 3) Quel est le rôle de l'expérience et de l'évènement dans cette prise de décision ? Comment l'expérience et l'évènement contribuent-ils à la réduction des incertitudes et à la formation continue ?

III) **Troisièmement**, afin de mieux saisir l'importance de l'apprentissage continu en contexte de travail, il faut poser des questions portant sur la nature dynamique des savoirs et des qualifications à maîtriser par le travailleur hautement qualifié :

1) Dans cette perspective dynamique des savoirs et de la HQ, que peut-on dire des transformations des qualifications dans le temps ? 2) Doit-on renouveler ses savoirs afin de maintenir cette haute qualification ? 3) Le cas échéant, à quel intervalle doit-on acquérir de nouveaux savoirs ?

IV) **Quatrièmement**, la haute qualification étant associée à l'organisation, à la nature du travail, il faut donc tenir compte des aspects organisationnels (Powell et DiMaggio, 1991) dans l'analyse dynamique des THQ et des positions stratégiques des acteurs. À cet effet, le terme *régime de travail* (Burawoy, 1979 ; 1985) désigne un ensemble de facteurs qui ont un impact sur la façon dont le travail est organisé et vécu dans l'entreprise. Ce concept comporte un aspect organisationnel, un mode de gestion et de relations de travail. En conséquence, nos questions doivent aussi porter sur la façon dont l'organisation du travail et la position stratégique du/des travailleurs contribuent à la haute qualification :

1) Comment l'entreprise définit-elle les postes de travail ? 2) Qu'est-ce qui, dans l'organisation du travail, nous permet d'identifier des travailleurs hautement qualifiés ? 3) Comment l'évènement et l'expérience sont-ils gérés par l'organisation ? 4) Peut-on parler de haute qualification en termes de groupe de travailleurs (par exemple, une cellule) ? 5) Comment les contradictions inhérentes à l'organisation et aux relations de pouvoir influent-elles sur la haute qualification ?

Ces questions représentent une synthèse de l'analyse issue de la recension sélective effectuée dans le cadre de ce projet de recherche. Comme prévu dans le devis de recherche, elles sont intégrées aux grilles d'entrevues servant à mener la collecte des données auprès des trois catégories de répondants : les informateurs clés (personnel de

comités sectoriels de main-d'œuvre), les dirigeants ou cadres d'entreprises, et les travailleurs. Ces deux dernières catégories de participants à la recherche sont d'un apport particulièrement précieux pour préciser la réalité empirique de la haute qualification dans les contextes de travail. C'est pourquoi un soin particulier est apporté à la formulation des grilles d'entrevue pour ces répondants, afin que ces questions, ainsi opérationnalisées, permettent de faire ressortir des dimensions pertinentes en lien avec la nature et le contexte des milieux de travail. Il faut également en adapter la formulation en fonction des secteurs de main-d'œuvre (milieu manufacturier lourd, secteur à haute technologie, services de transport, etc.).

La seconde partie, qui suit, présente les principaux dispositifs et programmes en place, ou en voie de l'être, au Québec, où il est question de qualifications. Nous en proposons un survol afin de repérer des éléments où notre effort de définition de la haute qualification pourrait s'insérer. Nous verrons d'ailleurs que certaines initiatives vont dans le même sens et cherchent à valoriser les compétences de travailleurs dans le contexte de leur milieu de travail et à reconnaître les acquis de l'expérience, dans le courant de la formation (ou de l'apprentissage) tout au long de la vie. Ces dimensions paraissent d'emblée apparentées à notre questionnement sur les travailleurs hautement qualifiés.

Seconde partie - Outils et dispositifs apparentés à la notion de qualification au Québec

Nous examinons maintenant les structures et les politiques en place au Québec relatives à la reconnaissance des qualifications et des compétences. Nous examinons en particulier la conceptualisation de la qualification, afin de dresser un état des lieux de l'opérationnalisation de cette notion, telle qu'elle se reflète dans les dispositifs des domaines de l'éducation et de la formation professionnelle au Québec. Nous ponctuerons cette partie en établissant des liens avec les principaux éléments retenus de la première partie, afin de souligner les applications possibles en contexte québécois. L'objectif de cette démarche est de situer les dispositifs ayant cours au Québec, quant à l'application de la notion de haute qualification élaborée par la recension des écrits.

Le lecteur intéressé au contexte légal et administratif pourra se référer notamment aux lois et dispositifs suivants, dont plusieurs peuvent être consultés à partir du site internet de la CPMT (<http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/>) :

- la « Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences » (« Loi du 1% ») (L.R.Q., chapitre D-7.1);
- la Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre » (L.R.Q., chapitre F-5);
- la « Loi sur les relations du travail, la formation professionnelle et la gestion de la main-d'oeuvre dans l'industrie de la construction » (L.R.Q., chapitre R-20);
- le Cadre général du développement et de la reconnaissance des compétences;
- le bilan 2005-2006 de la CPMT, en particulier pour les objectifs de développement et de reconnaissance des compétences et de la collaboration à opérer entre les domaines de l'emploi et de l'éducation;
- la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue Apprendre tout au long de la vie.*

1) Aspects historiques

Il est important de tenir compte de l'arrière-plan historique sur lequel les enjeux et débats actuels se sont construits, ne serait-ce que pour comprendre l'importance de l'une ou l'autre orientation des dispositifs en place, résultant de compromis permettant de répondre à des exigences diverses, parfois opposées. Les aspects historiques propres à l'évolution du dossier de la formation professionnelle au Québec, dans lequel s'inscrivent les notions de qualification et de compétences, ont été décrits par Bérubé (2002). Nous les reprenons ici, de façon synthétique. De ses développements plus récents, depuis les années 1980, nous retenons trois aspects fondamentaux : la mise en oeuvre d'une dynamique de partenariat entre les principaux acteurs concernés, entreprises, pouvoirs publics et syndicats ; l'amorce d'un investissement privé en formation de la main-d'œuvre ; certaines recommandations de la Commission Jean (1982) qui demeurent d'actualité, aujourd'hui encore, dont notamment la reconnaissance des acquis, dans un contexte de valorisation de la formation continue et de l'apprentissage tout au long de la vie⁶.

a) La dynamique partenariale est au cœur de l'application des règlements contenus dans la loi 90, mise en application principalement par la Commission des partenaires en milieu de travail (CPMT). La CPMT a en effet mis en place les outils découlant de la Loi 90, dans le contexte d'évolution dynamique de celle-ci, étant donné la complexité et l'étendue du chantier que ces outils représentent. Cette étendue suppose donc une démarche active de concertation des principaux acteurs (milieux syndicaux, entreprises, de l'éducation, de la formation professionnelle, etc.) afin d'assurer la représentativité, la pertinence et l'opérationnalisation des outils de reconnaissance des compétences devant voir le jour et ce, pour les nombreux secteurs d'application. Ceci prend effet notamment à travers les comités sectoriels, maintenant au nombre de 30, mais également les conseils régionaux, les comités consultatifs, les comités d'intégration et de maintien en emploi, et la Table de concertation du grand Montréal.

⁶ Traduction de *lifelong learning*, nous préférons ce terme à celui d'apprentissage à vie, aussi utilisé parfois en français, mais qui connote une forme de coercition plutôt que d'accompagnement. Nous remercions Martin Gamache de nous avoir signalé cette nuance.

b) Une autre pièce centrale de l'architecture de la formation de la main-d'oeuvre consiste en l'importance de susciter l'investissement privé dans la formation en entreprise et de reconnaître l'importance de pratiques en entreprises par le biais des dispositifs. Cette importance a été de plus en plus reconnue au fil des années 1980 et 1990 et a contribué à la mise en place des structures actuelles, notamment la loi 90 (instituant une forme d'obligation à investir au moins 1% de la masse salariale en formation de la main-d'œuvre), la CPMT et les outils de reconnaissance des compétences. Ces dispositifs ont notamment réussi à instaurer une obligation de cotisation au Fonds national de développement et de reconnaissance des compétences (initialement appelé le Fonds national de formation de la main-d'œuvre), à hauteur de 1% de la masse salariale, parmi les entreprises assujetties ne déclarant pas d'investissement reconnu en formation auprès de leur main-d'œuvre (voir les nuances présentées au paragraphe suivant). Cette obligation de cotisation représentait une concession de la part de plusieurs acteurs patronaux, qui auraient préféré des mesures incitatives.

À propos de la formation reconnue, il faut souligner, à l'instar de Hart, Gamache et Lejeune (2005 : 7), que la grande majorité des entreprises effectuent de la formation. Le problème se trouve du côté de sa formalisation, passage obligé pour qu'elle puisse être comptabilisée afin de satisfaire aux conditions de la loi 90.

Les critères mêmes d'assujettissement des entreprises aux dispositifs de formation, et donc à l'obligation de cotisation en l'absence d'activités de formations reconnues, ont fait l'objet de révisions :

i) À partir du 1^{er} janvier 1996, le seuil d'assujettissement avait été fixé initialement au niveau des entreprises dont la masse salariale était de 250 000 \$ et plus. Or, l'application a été échelonnée sur trois ans à la demande de certains partenaires. Le seuil effectif a donc été de un million de dollars en janvier 1996, pour baisser à 500 000 \$ un an plus tard puis 250 000 \$ en janvier 1998. On pensait alors accorder un délai aux

plus petites entreprises pour faciliter chez ces dernières l'application progressive des dispositifs de formation de la main-d'œuvre.

ii) En date du 1^{er} janvier 2004, le seuil a été replacé à un million de dollars, à l'encontre de l'avis de plusieurs observateurs de la scène de la formation professionnelle au Québec⁷. Le gouvernement du Québec répondait alors à la critique de certains acteurs patronaux, à l'effet que les mesures entraînaient trop de complications administratives pour les PME dont la masse salariale était de moins d'un million de dollars.

c) Enfin, il est important de se rappeler que la reconnaissance des acquis de l'expérience faisait partie des recommandations de la Commission Jean (1982) qui, déjà, identifiait son importance pour la formation de la main-d'œuvre. Cette importance s'est ensuite accrue à la faveur de l'émergence de la formation continue et de l'apprentissage tout au long de la vie, traduisant des bouleversements dans l'organisation du travail, notamment le raccourcissement du cycle de vie d'une nouvelle compétence. Nous verrons plus loin comment cette reconnaissance s'est structurée et représente un chantier encore vaste.

À travers les dispositions initiales du règlement portant sur l'agrément de formateurs, on trouve précisées la portée de la reconnaissance de compétences acquises suite à une formation en milieu de travail. Ces précisions contournent la question d'une évaluation proprement scolaire de ces compétences, propre au milieu de l'éducation, en délivrant une « attestation de formation ». Celle-ci témoigne de « *la réussite ou de la participation active* » d'un employé à une activité de formation, tel que sanctionnée par l'instance (organisme ou individu) de formation agréée (selon des balises prévues par la loi). Ces attestations peuvent porter sur des compétences très spécifiques, telles que la capacité de travailler avec un appareil ou un logiciel donné.

En conclusion, Bérubé (2002) souligne l'importance historique, pour la société québécoise, des structures et modalités d'application mises en place afin de « privilégier

⁷ Voir la lettre des professeurs P. Bélanger, D. Bouteiller, J. Charest, P. Doray, A. Dunberry et D.-G. Tremblay, *Le Devoir* du 12 novembre 2003.

le relèvement des qualifications par la formation professionnelle continue de nos compétences » dans le contexte économique contemporain. Dans la mise à jour effectuée en 2002. Bérubé souligne l'adoption, par la CPMT, du « Cadre général du développement et de la reconnaissance des compétences » le 14 juin 2001. C'est de là que découlent les diverses applications du Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT), selon les secteurs et les métiers, en vigueur depuis le 1^{er} avril 2002, sur lesquels nous reviendrons. Ces PAMT sont élaborés par les Comités sectoriel de main-d'œuvre, structures paritaires créées dans le contexte du *Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*. Enfin, Bérubé souligne que le plan d'action 2002-2007, dans le contexte de la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, précise qu'afin « de renforcer la mise en œuvre de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, les partenaires du marché du travail seront conviés à accroître les effets de la Loi sur le plan plus précis de la qualification de la main-d'œuvre, et la mise en place des instruments nécessaires pour faciliter la gestion des responsabilités qui échoient en conséquence aux milieux de travail ». En toute logique avec ce plan d'action, diverses mesures ont été implantées ces dernières années, aussi bien du côté de l'éducation que de la formation de la main-d'œuvre, pour rencontrer ces objectifs. C'est ce que nous allons maintenant détailler.

2) Compétences et qualifications : des référentiels dupliqués

Avant d'examiner la construction des compétences et des qualifications, il faut souligner que le fait même d'avoir à tenir compte des formes que celles-ci prennent en éducation d'une part et en formation de la main-d'œuvre d'autre part, relève de particularités propres à l'Amérique du Nord. À cet égard, le Québec s'inscrit pleinement dans cette mouvance. En effet, au Québec le milieu de l'éducation et le milieu de formation de la main-d'œuvre élaborent chacun leurs modèles de qualification quant à l'activité professionnelle, dont découlent les référentiels de formation et d'évaluation. Ceci est à l'opposé de systèmes référentiels ayant cours dans plusieurs pays européens, dotés de modèles de qualification professionnelle intégrés avec un seul référentiel d'activité professionnelle, ce qui apporte une meilleure efficacité du système de formation (MEQ,

2005), considéré ainsi de façon globale. Ceci étant dit, nous allons voir, en décrivant les modèles de qualification auxquels recourent les milieux de l'éducation et la formation de la main-d'œuvre, qu'on voit apparaître dans ces modèles diverses tentatives de rapprochements, d'équivalences et de passerelles, notamment à l'occasion du développement de la reconnaissance des acquis de l'expérience.

a) Compétences et qualifications en éducation

Dans ses orientations, la formation professionnelle dans le milieu de l'éducation est conçue comme n'étant pas « limitée à une période particulière de la vie; elle peut se poursuivre tout au long de la vie active. Les milieux d'apprentissage sont multiples. (...) Les programmes sont formulés de manière à faciliter l'évaluation et la mise en œuvre de moyens favorisant la reconnaissance des acquis. » (Cadre général d'élaboration des programmes d'études professionnelles, p. 6). Dans ses buts (p. 7), la formation professionnelle met l'emphase sur les éléments qui permettent à la personne d'être efficace dans l'exercice d'une profession ou d'un métier. D'autres objectifs s'ajoutent de façon plus secondaire, dont ceux favorisant « l'évolution de la personne et l'approfondissement de savoirs professionnels » et sa mobilité professionnelle. On a vu que le document fait mention de la formation tout au long de la vie comme prenant de plus en plus de place dans le parcours de vie des travailleurs. C'est probablement dans ces éléments que se situerait éventuellement une « haute qualification » (telle que nous l'entendons). Cette notion demeure absente de ces dispositifs qui visent, rappelons-le, à sanctionner les critères par lesquels une personne exercera de façon efficace un métier ou une profession. Une haute qualification pourrait donc se construire, dans ce cas-ci, selon ces objectifs plus secondaires. Ses formulations demeurent toutefois à préciser.

Les programmes d'études professionnelles sont définis par compétences, privilégiant le développement d'habiletés, qui sont « des composantes essentielles des compétences » (p. 9); « une habileté se réfère à une qualité, acquise par une personne, qui la rend apte à utiliser efficacement des connaissances, des mouvements, des perceptions, etc., dans l'exécution d'une action » (idem). On retrouve donc ici la notion

de compétence en action mentionnée dans la première partie, principalement développée par Le Boterf 2003. Ces habiletés sont vues comme « essentielles à l'adaptation ultérieure de la personne à un environnement changeant » (ibid.). **Cependant, ici encore, on ne trouve guère de repères permettant d'opérationnaliser ce qui serait une haute qualification, à l'intérieur de ces compétences.** La participation des partenaires du marché du travail à l'élaboration des objectifs des programmes pourrait toutefois être saisie comme une occasion pour préciser ce que serait un haut niveau de qualification, à partir de leur point de vue (comme nous tentons de le faire, à partir des milieux de travail dans lesquels se déroule notre recherche) avec les objectifs de programme en conséquence. Une telle opérationnalisation de la haute qualification pourrait s'insérer dans les étapes de la démarche d'élaboration des programmes, déjà explicitée assez précisément dans *le Cadre général* (p. 11).

Enfin, notons qu'on ne trouve pas d'éléments qui relèveraient explicitement d'une « haute qualification », parmi ces descriptions de qualifications et de compétences. Au mieux, il serait possible d'en circonscrire les contours par élimination des métiers qui ne requièrent que des qualifications de base. De plus, étant donné que le *Cadre général* laisse une place pour la détermination de critères à partir des points de vue des partenaires du marché du travail (p. 6), une haute qualification pourrait être construite et insérée dans des descriptions de compétences et partant, de formations professionnelles menant à leur reconnaissance. Nous signalons donc cette voie de structuration, qui pourrait être empruntée et qui irait dans le sens du *Cadre général et du Cadre technique*. Toutefois, à notre connaissance, en termes de description de qualifications et d'adéquation à la réalité du marché du travail, une telle haute qualification n'a pas encore été définie⁸.

⁸ Notre projet de recherche prévoit décrire des activités de métiers qui, du point de vue des entreprises et des travailleurs, constituent de la « haute qualification ». Dans une logique de transfert des connaissances, ces résultats de recherche devraient être arrimés aux descriptions de qualifications et de compétences comprises dans le *Cadre général*.

En résumé, les documents consultés, produits par le Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports (MELS), ne fournissent pas d'indices portant sur ce qui correspondrait à de la haute qualification. Cependant, il y aurait lieu d'utiliser certaines définitions de compétences et de qualifications, déjà construites et validées avec l'aide de partenaires du marché du travail, pour identifier des critères ainsi associés à l'entrée dans un métier. De là, l'écart entre ce que notre recherche identifierait comme étant « hautement qualifié » et ces critères d'entrée pourrait être l'objet d'une opérationnalisation en termes de compétences et de qualifications à acquérir durant la vie professionnelle. Il s'agit là d'une proposition générale qu'il faudrait, bien entendu, raffiner en fonction des réalités propres aux secteurs et aux métiers concernés.

b) Compétences et qualifications en formation de la main-d'oeuvre

Le *Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*, adopté le 14 juin 2001, précise les conditions de structuration et de validation de toute activité d'apprentissage structuré en milieu de travail, dont notamment les Programmes d'apprentissage en milieu de travail (PAMT, en vigueur depuis le 1^{er} avril 2002⁹). Une telle stratégie d'apprentissage mène à l'obtention d'un « certificat de qualification », délivré par Emploi-Québec et consigné dans un « Registre des compétences ». Les Comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) élaborent ces activités, à partir des contextes précis de l'exercice des métiers visés. Ce processus est chapeauté par la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) et Emploi-Québec. La CPMT adopte les normes professionnelles élaborées par les CSMO, approuvées par le ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

Le développement des PAMT a mené à une reconnaissance de bilan de compétences acquises en milieu de travail ainsi qu'à une sanction, par l'État, de formations privées. Les PAMT touchent des métiers précis et sont articulés en fonction de l'exercice de ces métiers, tels que documentés avec l'aide des partenaires du marché du travail. Chaque

⁹ Le PAMT remplace deux autres programmes existant auparavant : le Régime de qualification (RQ) créé en 1993, et le Régime d'apprentissage créé en 1997 (Hart, Gamache et Lejeune, 2005 : 127).

PAMT est composé d'un carnet d'apprentissage et d'un guide du compagnon; certains disposent également d'une norme professionnelle. Les personnes inscrites dans un PAMT suivent ce programme dans le cadre d'une entente d'apprentissage. À titre d'exemple, en 2006-2007, 3 838 personnes ont participé aux différents PAMT. En date de la fin novembre 2007, la consultation du site internet d'Emploi-Québec permet de dénombrer 77 métiers pour lesquels il existe un PAMT et 25 métiers décrits par une norme professionnelle, précisant les compétences essentielles pour l'exercice de ces métiers¹⁰. Il s'agit de dispositifs importants en ce qu'ils décrivent ce qu'on retrouve généralement, sur le marché du travail, au Québec. De plus, le PAMT est conçu selon le modèle du compagnonnage, où un compagnon transmet ses savoirs à un apprenti. Celui-ci doit être un travailleur d'expérience, reconnu pour son expertise. Il doit montrer une facilité à communiquer et à évaluer l'apprentissage. Il s'agit donc d'une formule toute indiquée pour pallier au vieillissement de la main-d'œuvre, réel dans certains métiers et appréhendé dans d'autres. Cependant, d'une façon similaire au constat posé dans la section précédente, ces normes et descriptions de compétences ne visent pas à préciser ce qui relève d'une haute qualification. Étant donné qu'elles s'inspirent des conditions pratiques de l'exercice du métier, elles demeurent toutefois des références utiles à considérer comme point de départ. Cette référence décrit les qualifications nécessaires à l'entrée dans le métier. Il sera alors pertinent, dans notre démarche de recherche, de tenir compte de ces références pour distinguer ce qui relève de la haute qualification, à partir du point de vue des entreprises et des travailleurs. Par exemple, un tisserand qu'on dirait hautement qualifié, répondrait certainement à la norme professionnelle d'opérateur de métier à filer. Il serait toutefois utile de souligner les éléments - compétences ou qualifications - qui font en sorte qu'on puisse dire d'un opérateur, « voilà un tisserand hautement qualifié ».

¹⁰ Le taux de certification varie d'un secteur et d'un métier à l'autre, entre autres en fonction de facteurs exogènes tels que des exigences supplémentaires à celles du certificat, pour certains métiers. C'est du moins ce que relevait Hart en 2005, soulignant également des problèmes associés à la reconnaissance des acquis de l'expérience (Hart, Gamache et Lejeune, 2005 : 129 et suiv.). On peut espérer que les initiatives toutes récentes permettront de résoudre certains de ces problèmes et hausser les taux de certification.

3) Autres expériences associées à la haute qualification au Québec

Comme on l'a vu dans la première partie, il existe très peu, sinon pas de recherches sur la haute qualification telle que perçue par les entreprises et les travailleurs eux-mêmes. À titre de contraste, on peut par exemple mentionner les travaux du Centre d'étude sur l'emploi et la technologie (CETECH). Ce centre de recherche a produit des analyses sur l'appropriation des technologies de l'information (TI) afin de cerner l'évolution des organisations, en particulier dans les secteurs de la santé, de l'éducation et des administrations publiques. Il s'agit donc d'une perspective différente de la nôtre, pour les raisons explicitées dans la première partie. De surcroît, les trois grands secteurs ciblés ne font pas partie des secteurs d'emploi que notre perspective examine, notre regard portant sur des secteurs manufacturiers ou de services de transport. L'intérêt de cette perspective pour notre démarche se situe, par la négative, dans le fait que ces recherches du CETECH passent sous silence des pans entiers de métiers et de professions, dont certains peuvent être associés à de la haute qualification du point de vue des entreprises et des travailleurs. Ils ne sont toutefois pas examinés parce qu'ils ne sont pas associés de façon prédominante à l'«économie du savoir».

Indice des possibilités d'emploi hautement qualifié au Québec (IPEHQ)

Cet indice a été développé par le CETECH, à partir de l'évolution de la demande de travail hautement qualifié (Savard et Rabemananjara, 2003), publicisée dans les offres d'emploi dans les grands quotidiens. Le « travail hautement qualifié » est défini selon l'approche traditionnelle inspirée de la définition de l'OCDE. On y retrouve des « ressources humaines consacrées à la science et à la technologie » correspondant aux « professions qui requièrent habituellement un diplôme du niveau collégial technique ou universitaire » (Savard et Rabemananjara, 2003 : 5). Nous ne discutons pas sa pertinence, qui participe d'une approche statistique qui a le mérite d'analyser l'évolution de multiples catégories de travailleurs et d'identifier les mouvements de main-d'œuvre (manques, surplus) de façon ponctuelle et rapide. Cependant, comme nous l'avons déjà précisé dans notre devis de recherche et dans la première partie de la recension des

écrits, nous *cherchons plutôt à compléter cette approche à partir des contextes de travail. Tout en reconnaissant l'importance de la formation initiale, nous cherchons également à montrer la pertinence de tenir compte de l'expérience de travail et surtout, du contexte des mondes de production, pour éclairer ce qui contribue au renouvellement de la définition de la haute qualification.* C'est pourquoi nous mentionnons ici l'existence de cet indice, puisqu'il s'agit d'une des rares approches évoquant la notion de « haute qualification », tout en précisant pourquoi cet indice n'apporte pas d'éclairage pertinent à notre questionnement.

Il en va de même d'autres travaux du CETECH, notamment ceux de Laroche (2003) et de Roy et al. (2004) portant sur les travailleurs hautement qualifiés. Ceux-ci reprennent la définition de l'OCDE et précisent qu'il s'agit donc des « travailleurs hautement qualifiés du point de vue de la scolarité atteinte ou de la profession exercée » (Roy et al., 2004 : 16). Notons que ces auteurs estiment qu'il s'agit là d'une proportion située entre le tiers et 40% de la main-d'œuvre québécoise.

Riffaud (2007) montre l'importance de tenir compte des différentes formes de savoirs, dans la structuration des pratiques de transmissions des savoirs en entreprise. Cependant, ce document aurait gagné en clarifiant l'usage des termes comme savoirs, connaissances, implicites, tacites ; sans statuer sur la valeur de ces différents vocables, le lecteur doit supposer qu'il s'agit d'équivalents. Quant à nous, par souci de clarté, rappelons (cf. p. 3 de ce document) que nous parlons de savoirs et non de connaissances, et que ces savoirs sont de trois ordres : formels, informels et tacites. Les premiers sont formalisés, les seconds peuvent l'être tandis que les savoirs tacites ne sont que peu, voire pas, formalisables (Gamache et al, 2001 ; Hart, Gamache et Lejeune, 2005). Il en résulte des stratégies de transmissions des savoirs différentes selon ces nuances, comme l'illustre bien Riffaud (2007), malgré le flou laissé par l'usage de plusieurs termes voisins. Quoi qu'il en soit, ce sujet déborde la présente recension traitant de la haute qualification ; nous en traiterons plus à fond dans le projet de recherche sur la transmission des savoirs (financement demandé au PSRA, 2008-2010).

Par ailleurs, sans pouvoir prétendre en faire une revue exhaustive nous avons pris connaissance de certains PAMT. Signalons à titre d'exemple particulièrement pertinent, celui des ouvriers spécialisés en fabrication métallique industrielle (Riverin, 2006), un secteur qui avait développé près du tiers des PAMT en 2002, qui remplaçait alors le Régime de qualification et le Régime d'apprentissage (Hart, Gamache et Lejeune, 2005 : 127, 130). En vertu d'une description de compétences mesurables associées à l'exercice du métier, une échelle de 6 niveaux a été élaborée, avec des carnets d'apprentissage pour chaque niveau, menant ultimement au niveau d'expert. On a là une élaboration qui pourrait fort bien correspondre à une systématisation, dans le cadre de métiers précis, de ce que serait la haute qualification. Il s'agit d'ailleurs d'un des secteurs que nous prévoyons investiguer afin, entre autres, de corroborer ou d'infirmer le parallèle entre les niveaux d'experts (N5, N6) et ce qui correspondrait à une haute qualification.

4) Analyses complémentaires

a) Les nouvelles formes de travail et leurs impacts sur la qualification

Dubé et Mercure (1999) ont illustré une typologie de qualification propre au milieu manufacturier québécois, selon un continuum variant entre entreprises à technologie peu avancée et à forte densité de main-d'œuvre, à celles comportant une technologie de production avancée et à forte densité de capital. On passe ainsi, dans leur échantillon soumis à des questionnaires, de l'habillement aux textiles, puis aux pâtes et papiers et enfin, à la pétrochimie. Un des aspects intéressants de leur démarche est qu'ils ont voulu cerner l'évolution, de 1988-89 à 1993-94, des compétences requises par les employeurs pour que les travailleurs s'acquittent bien de leurs tâches. Ils ont sondé les points de vue des employeurs des quatre secteurs mentionnés, à propos des « travailleurs qualifiés » et des « travailleurs semi-qualifiés et manœuvres ». Il en ressort tout d'abord l'impératif de flexibilité, présent dans tous les secteurs et touchant tous les types d'emplois. L'appel à une plus grande flexibilité a un impact sur les tâches

assignées aux employés. C'est ici que leur recherche s'avère éclairante et vient réitérer certains constats posés dans la première partie de cette recension. En effet, *cet impact varie grandement d'un secteur à l'autre, notamment en fonction des procès de production et de la nature de l'environnement de travail*. Dans des secteurs marqués par la présence importante de haute technologie, incluant des appareils coûteux, les auteurs ont dégagé un modèle de qualification flexible professionnelle-conceptuelle, où priment les compétences conceptuelles. Par ailleurs, dans des secteurs où la haute technologie est moins importante, ces auteurs dégagent la prépondérance d'un modèle de qualification flexible adroite-analytique. Il s'agit d'une situation mixte où des processus de travail tayloriste, dans un environnement doté d'un certain niveau de haute technologie, appellent davantage qu'auparavant des compétences alliant dextérité **et** capacités à analyser et à résoudre des problèmes. Comme l'indique le sous-titre de l'article (« entre la professionnalisation et la taylorisation du travail »), la présence de plus en plus importante de l'informatique dans le procès de production vient à la fois accentuer la taylorisation et la professionnalisation des contextes de travail, du moins dans certains métiers. Ce serait particulièrement le cas dans le modèle mixte de qualification adroite-analytique, où les compétences recherchées visent **à la fois** la qualité de l'exécution de tâches en partie répétitives et la capacité à résoudre des problèmes. Cette dimension était plutôt traditionnellement associée à une professionnalisation du travail dans des métiers associés de façon plus nette à de la haute technologie. Dans cette recherche, il s'agissait de travailleurs « qualifiés » des secteurs de la pétrochimie et des pâtes et papiers. On la retrouverait donc, selon ces auteurs, de façon de plus en plus fréquente parmi d'autres secteurs qui, eux aussi, ont vu se greffer l'informatique à leurs outils de production, quoique de façon moins importante (habillement, textiles). Enfin, notons qu'encore une fois, on n'y trouve aucun repère permettant de tracer ce qui équivaldrait à de la « haute qualification », outre la distinction entre employés « peu qualifiés » et « qualifiés ». Toutefois, il y aurait lieu de commenter et critiquer les modèles de qualification proposés, à partir des données que nous recueillerons et des catégories de qualifications qui émergeront à l'analyse.

5) Le cas de la Classification nationale des professions (CNP)

Il s'agit du système de classification des professions, reconnu au Canada et utilisé aussi bien pour l'analyse statistique (Statistique Canada) que pour le développement et le soutien des gestionnaires en ressources humaines. Ce système répertorie 520 groupes de professions de base, décrivant environ 30 000 appellations d'emplois, avec un système de codification à quatre chiffres. Le système de CNP comporte plusieurs similarités avec la Classification internationale type des professions (ISCO-88), dont une division des compétences en quatre niveaux (A à D), traduits en chiffres de 1 à 6 (le deuxième chiffre du code CNP). Ces chiffres sont attribués en fonction de l'éducation et de la formation exigée pour l'exercice d'une profession, mais aussi de l'expérience exigée, de la complexité et des responsabilités associés à cette profession.

6) Pendant ce temps, en Europe...

Des analyses du MEQ (2005) ont souligné la différence entre les modèles de qualification professionnelle ayant cours, généralement, en Europe par rapport à celles de l'Amérique du Nord. Nous avons déjà souligné ce contraste (voir infra, p. 27-28), où le Québec apparaît comme « typiquement » nord-américain. Il découle de cette analyse l'intérêt, pour le Québec, de se doter de structures permettant une plus grande équivalence dans les normes découlant des filières de l'éducation et de la formation professionnelle (MEQ, 2005 : v). Un bref coup d'œil sur le développement de ces questions en Europe nous a amené à prendre connaissance d'un document de travail de la Commission des communautés européennes (CCE, 2005). Celui-ci décrit les grandes lignes d'un cadre européen de certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie. L'intérêt de ce document, vu d'ici, se situe dans la description des compétences selon une échelle à 8 niveaux, déclinées en connaissances, savoir-faire, et compétences personnelles et professionnelles. Ce dernier champ se subdivise à son tour en quatre : autonomie et responsabilité, capacité à apprendre, compétences à communiquer et gérer des relations interpersonnelles, et compétence à l'exercice de l'activité professionnelle. La consultation de ces descriptions laisse entrevoir des pistes

très intéressantes pour situer une éventuelle haute qualification, parce qu'elles tiennent compte des multiples dimensions possibles des compétences, des niveaux d'autonomie et de complexité croissants, reflétant les contextes actuels de l'organisation du travail. Cette trame est à retenir pour l'analyse car elle pourrait donc, possiblement, servir de base de départ pour situer les travailleurs hautement qualifiés rencontrés lors des études de cas et ultimement, en voir la pertinence pour le contexte québécois¹¹. Son apport n'est pas tant dans le découpage précis des champs (connaissance, savoir-faire, etc.), ce qu'on avait déjà vu dans la première partie de la recension des écrits et qui s'appliquent au contexte européen. C'est plutôt dans la description de la gradation vers des niveaux de qualifications de plus en plus élevés, articulant ces divers champs, que cette grille présente un intérêt, du moins à prime abord. Notons aussi qu'il n'est pas fait mention de niveaux de scolarité mais plutôt de capacités à niveaux croissants de complexité; ces capacités sont décrites qualitativement, leur traduction opérationnelle devant être explicitée par les autorités nationales et de secteurs de main-d'œuvre.

Conclusion : synthèse de la première et de la seconde partie

Nous tenons à souligner le fait que les dispositifs en place au Québec (modèles de qualification, niveaux de compétences, divers référentiels, etc.) réfèrent à la notion de qualification en termes de niveaux d'entrée sur le marché du travail. Ainsi, au plan des dispositifs, on ne trouve pas d'exemples concrets, appliqués à un métier donné, de ce que serait une « haute » qualification et en quoi elle se démarquerait de la « qualification ». L'importance croissante de l'apprentissage tout au long de la vie reflète les mutations du monde du travail et le besoin, pour des travailleurs de tout âge, de se positionner sur un marché de l'emploi plus instable que dans le passé. C'est aussi pourquoi on voit se multiplier au Québec, à la suite de l'Europe, des dispositifs visant la reconnaissance des acquis de l'expérience.

¹¹ Il s'agirait en quelque sorte d'un « pré-test », l'évaluation proprement dite de ces dispositifs nécessiterait un investissement allant au-delà du mandat de la présente recherche.

L'attribut de « haute » qualification semble donc plutôt utilisé dans des contextes politiques et médiatiques, en lien avec « l'économie du savoir ». Cependant, ces usages se retrouvent parfois également dans des documents de recherche (CETECH, 2004 ; Laroche, 2003 ; McKenzie, 2007 ; OCDE, 1995), ce qui ne fait qu'ajouter à la réduction de la haute qualification à la définition classique. En conséquence, il y a un risque d'associer la « haute qualification » aux seuls usages circonscrits par cette définition. On retrouve ici les arguments que nous avons présentés au début de la première section. Ce qui s'ajoute ici, c'est la précision qu'une haute qualification demeure à définir pour un métier ou une profession donnée, indépendamment de références à certains d'entre eux dits « hautement qualifiés » par leur appartenance à certains secteurs et/ou par une formation post-secondaire. Autrement dit, nous en arrivons à conclure sur le besoin ainsi que sur les aspects à considérer afin de clarifier comment définir intrinsèquement, une haute qualification pour les métiers et professions que nous examinerons. Nous avons vu certains éléments de dispositifs, ainsi que certaines modalités de construction des normes, qui devraient être prises en compte dans cette démarche de définition. Certaines catégories mériteraient qu'on les reprenne afin d'une part de ne pas réinventer la roue, mais d'autre part, surtout, de contribuer à préciser ce que serait la haute qualification dans une catégorie professionnelle donnée, à partir des contextes de travail, relatés par des acteurs tels que le personnel d'encadrement et les travailleurs eux-mêmes. Nous pensons ici en particulier aux niveaux de compétences plus élevés inscrits dans la Classification nationale des professions, ainsi que les normes professionnelles et carnets d'apprentissage des métiers ciblés par des Programmes d'apprentissage en milieu de travail. Dans le cadre de notre recherche en cours, nous tenons compte de ces référentiels à la fois pour guider le questionnement sur le terrain et alimenter l'analyse des données recueillies. Ceci ne peut être poursuivi, bien entendu, que dans le cas des métiers disposant de ces référentiels. C'est le cas de pratiquement tous les métiers pour ce qui est de la CNP. Par contre, avec les PAMT, il semble que cela ne concerne que 77 métiers et professions; seuls 25 d'entre eux disposent d'une norme professionnelle. À terme, nous poursuivrons la réflexion quant aux normes professionnelles et aux niveaux de compétence des métiers inclus dans notre recherche, à travers l'analyse de nos données empiriques. L'éclairage de notre

démarche, arrimée à la prise en compte des catégories existantes, le cas échéant, permettra de dégager des critères d'élaboration pour une définition de la haute qualification ancrée dans les contextes des milieux de travail concernés¹².

Enfin, il est important de noter que *nous ancrons notre analyse dans la réalité complexe des univers de travail. Nous considérons la haute qualification comme une résultante multidimensionnelle des compétences en action situées dans un contexte organisationnel, combinant des savoirs d'ordres différents, évoluant dans le temps.* Rappelons que suite à la première partie, nous avons retenu principalement trois modèles de cette multidimensionnalité : le triangle de la qualification ; les trois logiques de la qualification ; la combinatoire de compétences (v. p. 18-19). C'est pourquoi, d'une part, il faut attendre de voir ce que les données nous indiquent avant de pouvoir poser des constats, des pistes d'opérationnalisation dans le contexte québécois, etc. D'autre part, ces constats s'appliqueront aux situations observées. Il devrait être possible d'étendre ces constats à d'autres contextes d'entreprises et de métiers, une fois qu'on se sera assuré d'une similarité suffisante de ces contextes.

Notre perspective sociologique est donc à même de proposer des recommandations quant aux dimensions à inclure dans de tels référentiels, en vertu des logiques et des dynamiques à l'œuvre dans les univers à l'étude. Les responsables de la construction de ces référentiels auront alors en main nos recommandations qui d'une part, souligneront l'importance stratégique (pour les entreprises elles-mêmes) de reconnaître les compétences associées à des THQ âgés et d'autre part, montreront des exemples de THQ âgés, du point de vue des entreprises et des travailleurs. Ainsi, notre analyse s'avérera un outil utile pour la construction voire la validation de référentiels de (haute) qualification.

¹² Dans l'état actuel de nos travaux, nous pouvons identifier quatre cas de figure de haute qualification, qui peuvent se croiser et ne sont pas mutuellement exclusifs :

- 1) *découlant d'un cumul de savoirs d'expériences* de nature multiples et diversifiés, articulés ensemble de façon complexe selon le contexte;
- 2) *en lien avec l'irruption d'événements* et la capacité de solutionner des situations problématiques;
- 3) *structuré selon des enjeux de sécurité* pour la clientèle ou le public (excluant les enjeux de santé et sécurité au travail), et
- 4) *structuré en fonction du respect de règles et de normes* exigées et validées par une instance externe (le plus souvent, gouvernementale).

Bibliographie

- Baba, M. L., 2003, "Working Knowledge Goes Global: Knowledge Sharing and Performance in a Globally Distributed Team," *Anthropology of Work Review*, 24 (1-2): 19-29.
- Balconi, M., 2002, "Tacitness, codification of technological knowledge and the organisation of industry," *Research Policy* 31 (3): 357-379.
- Barbier, J. M., 1996, *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Benner, C., 2002, *Work in the New Economy*. Malden Ma.: Blackwell.
- Bernier, C., 1999, « Mutations du travail et nouveau modèle de qualification/formation », *Relations industrielles*, 54 (1) : 51-79.
- Berton, F., 2006, « Le lien compétence-individu, une relation ni directe, ni immédiate », *Usages sociaux de la notion de "compétence": Quels savoirs ? Quels individus ?*, Journée d'étude, Paris, CNAM. Consulté en ligne le 23 août 2007 (<http://www.ensieta.fr/jecompetence/auteur.html>).
- Betcherman, G. et al., 1998, *La formation et la nouvelle économie*, Ottawa, CPRN, <http://www.cprn.com>.
- Blackler, F., N. Crump et S. McDonald, 1998, 'Knowledge, Organisations and Competition' (67-86), in G. von Krogh, J. Roos et D. Kleine (dir.), *Knowing in Firms*. London: Sage.
- Boltanski, L. et E. Chiapello, 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Brisebois, A.-R., 2005, *La compétence au travail: Discours et pratiques à l'égard d'un nouveau critère de jugement du travail et des travailleurs*. Mémoire (M.Sc.) en sociologie. Département de sociologie, Université de Montréal, septembre, 185 p.
- Brown, P., 1999, "Globalisation and the Political Economy of High skills," *Journal of Education and Work*, 12 (3): 233-251.
- Brown, J.S. et P. Duguid, 1991, "Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation", *Organization Science*, 2 (1): 40-57.
- Brown, J.S. et P. Duguid, 1998, Organizing Knowledge, *California Management Review*, 40 (3): 90-111.
- Burawoy, M., 1979, *Manufacturing Consent: Changes in the Labor Process Under Monopoly Capitalism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Burawoy, M., 1985, *The Politics of Production: Factory Regimes Under Capitalism and Socialism*. London: Verso.
- Carnoy, M. et al. (dir.), 1996, *The New Global Economy in the Information Age*. University Park: Penn State University Press.
- Carnoy, M. et M. Castells, 1997, "Labour markets and employment practices in the age of flexibility: A case study of Silicon Valley," *International Labour Review*, 136 (1): 27.
- Castells, M., 1996, *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture*, Vol I. Oxford: Blackwell.

- CETECH, 2004, *Les travailleurs hautement qualifiés au Québec. Portrait dynamique du marché du travail*. Montréal : CETECH.
- Charlier, M. et al., 2003, « La construction sociale des frontières entre la qualification et la non qualification », Rapport de recherche, CNRS. Paris : Groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi.
- Commission des communautés européennes, 2005, *Document de travail de la Commission. Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*. Bruxelles : Commission des communautés européennes.
- Dadoy, M., 1987, « La notion de qualification chez Georges Friedmann ». *Sociologie du travail*, 29 (1) : 15–34.
- Dadoy, M., 1989, « Le retour au métier ». *Revue française des affaires sociales* (4), 69–102.
- Davenport, T. H. et L. Prusak, 1998, *Working Knowledge*. Cambridge: Harvard University Press.
- David, P.A. et D. Foray, 2002, « An Introduction to the Economy of Knowledge Society », *International Social Science Journal*, 54 (171): 9-23.
- Dieuade, P., 2004, « Autour de la question du travail. Trois thèses sur le capitalisme cognitif », *L'Homme et la Société*, no. 152-153 : 129-147. Consulté en ligne le 26 septembre 2007 (<http://edition.cens.cnrs.fr/revue/hoso/2004/v/n152-153/010920ar.pdf>).
- Évéquoz, G., 2004, *Les compétences clés*. Paris : Éditions Liaisons.
- Foray, D. et E. Steinmueller, 2001, "Replication of routine, the domestication of tacit knowledge and the economics of inscription technology: A Brave New World?" Préparé pour la conférence en l'honneur de R. R. Nelson et S. G. Winter, Aalborg: 1-27.
- Freeman, C. et F. Louça, 2001, *As Time Goes By: From the Industrial Revolutions to the Information Revolution*. Oxford : Oxford University Press.
- Frenkel, S., M. Korczynski, K. Shire et M. Tam, 1999, *On The Front Line*. Ithaca: Cornell University Press.
- Freyssenet, M., 1978, Peut-on parvenir à une définition unique de la qualification ? (67-79), in collectif, *Qualification du travail : de quoi parle-t-on ?* Paris : La Documentation française.
- Friedmann, G., J. D. Reynaud, 1958, « Sociologie des techniques de production et du travail » (441-458), in G. Gurvitch (dir.), *Traité de sociologie*, tome 1. Paris : Presses universitaires de France.
- Gamache, M., M. Lejeune, P. G. Mbassegue et E. Alsène, 2001, "Information technology's use in harnessing tacit knowledge: a critical appraisal". Présentation au Congrès de génie industriel, Québec.
- Gera, S. et K. Mang, 1997, *The Knowledge-based Economy*. Ottawa : Industrie Canada, consulté en ligne le 26 septembre 2007 (<http://strategis.ic.gc.ca/pics/ra/wp15e.pdf>).
- Grugulis, I., C. Warhurst et E. Keep (dir.), 2004, *The Skills that Matter. A Critical Perspective On Work and Organization*. London : Palgrave Macmillan.

- Grugulis, I., 2000, "The Management NVQ: a critique of the myth of relevance", *Journal of Vocational Education and Training*, 52 (1): 79-99.
- Hart, S. a., M. Gamache et M. Lejeune, sous la direction de F. Lesemann, 2005, *La formalisation des pratiques de formation dans les petites et moyennes entreprises manufacturières québécoises*. Montréal : INRS-UCS, TRANSPOL.
- Hétu, C., 1991, « Justesse du savoir pratique: des couleurs aux angströms dans la fabrication de circuits intégrés. Qualifications des ouvriers et des ingénieurs dans une industrie de pointe ». *Sociologie et Sociétés*, 23 (1) : 131-143.
- Keep, E. et K. Mayhew, 1999, "The Assessment: Knowledge, Skills, and Competitiveness", *Oxford Review of Economic Policy*, 15 (1): 1-14
- Keep, E., K. Mayhew et J. Payne, 2006, "From skills Revolution to Productivity Miracle- Not As Easy as It Sounds?", *Oxford Review of Economic Policy*, 22 (4): 539-559.
- Lallement, M., 2007, *Le travail. Une sociologie contemporaine*. Paris : Folio Essais.
- Laroche, G., 2003, *Changement démographique et travailleurs hautement qualifiés*. Montréal : CETECH.
- Le Boterf, G., 1995, *De la compétence. Essais sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G., 2003, *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lejeune, M., 2005, *La transmission des savoirs tacites en milieu de travail : le rôle de la communauté de pratique, du climat organisationnel et de la forme de l'organisation*, Thèse de Doctorat, Département de mesure et évaluation, Université de Montréal.
- Lesemann, F., 2007, "Systèmes nationaux d'innovation et régimes institutionnels", Buenos Aires (à paraître).
- Lesemann, F., 2005, « Sociedad del conocimiento: los cambios en el mundo del trabajo y las nuevas competencias de los trabajadores », in D. Alvaro, *Sociedad del conocimiento*. New York, Mexico: McGraw Hill, Ed.
- Lesemann, F., avec la coll. de J. Beausoleil et S. Crespo, 2003, *Les travailleurs hautement qualifiés dans le contexte du vieillissement de la main-d'œuvre*. Rapport soumis au Conseil de la Science et de la Technologie. Montréal : INRS-UCS.
- Lesemann, F. et M. D'Amours, 2006, *Vieillesse au travail, emplois et retraites*. Montréal : Saint-Martin.
- Lesemann, F., M. Gamache, avec la collaboration de J.-L. Bédard, 2004, *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : un regard sociologique*. Rapport soumis au PSRA, Emploi-Québec. Montréal : INRS-UCS.
- Lesemann, F. et C. Goyette, 2003, *Les travailleurs de l'économie du savoir*. Québec : Conseil de la science et de la technologie.
- Lesemann, F., M. Lejeune et S.a. Hart, 2005, *Inventaire international et documentation des dispositifs nationaux de qualification professionnelle : France, États-Unis, Espagne, Italie, Portugal, Suisse, Mexique*. Rapport soumis au PSRA, Emploi-Québec. Montréal : TRANSPOL, INRS-UCS.
- Lichtenberger, Y., 1999, « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale », *Formation-Emploi*, 67 : 93-109.

- Livingstone, D. W., 2001, *Adult's informal learning : definitions, findings, gaps and future research*. Toronto: Centre for the Study of Education and Work, NALL Working Paper no. 21.
- Livingstone, D. W. et A. Scholtz, 2007, "Contradictions of Labour Process and Workers' Use of Skills in Advanced Capitalist Economies" (131-162), in V. Shalla et W. Clement (dir.), *Work in Tumultuous Times*. Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.
- Lloyd, C. et J. Payne, 2004, "The Political Economy of Skill: A Theoretical Approach to Developing a High Skills Strategy in the UK" (207-225), in C. Warhurst, I. Grugulis et E. Keep (dir.), 2004, *The Skills that Matter. A Critical Perspective on Work and Organization*. London: Palgrave Macmillan.
- McKenzie, M., 2007, "Profil du personnel hautement qualifié au Canada", *Bulletin de l'analyse en innovation*, Statistique Canada, 9 (2) : 30-32.
- McKinlay, A., 2002, 'The Limits of Knowledge Management', *New Technology, Work and Employment*, 17 (2): 76–88.
- McNicholl, I., U. Kelly, R. Marsh et D. McLay, 2002, *Defining and Identifying the knowledge Economy in Scotland*. Glasgow: University of Strathclyde.
- Ministère de l'Éducation du Québec, 2005, *Analyse comparative de modèles de qualification professionnelle*. Québec : Formation professionnelle et technique et formation continue, Direction de la planification et du développement.
- Mounier, A., 2003, « Les trois logiques des qualifications », in B. Hours et M. Sélim, *Solidarités et compétences. Idéologies et pratiques*. Paris : L'Harmattan, Collection Travail et Mondialisation.
- Mounier, A., 2004, « La question de la formation des qualifications », document de travail, IRD, CES-Université Chiang Mai.
- Naville, P., 1956. *Essai sur la qualification du travail*. Paris : Marcel Rivière.
- Nonaka, I. et H. Takeuchi, 1997, *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.
- Nonaka, I., R. Toyama et N. Kono, 2000, "SECI, Ba and Leadership : a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation". *Long Range Planning*, 33: 5-34.
- OCDE, 1995, *Manuel sur la mesure des ressources humaines consacrées à la science et à la technologie : « Manuel de Canberra »*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- OECD, 2001, *Science, Technology and Industry Scoreboard: Towards a Knowledge-based Economy*. Paris: OECD.
- Oiry, E., 2005, « Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ? », *Revue française de gestion*, 158 : 13-34.
- Oiry, E. et A. d'Iribarne, 2001, « La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification », *Sociologie du travail*, 43 : 49-66.
- Powell, W. et P. J. Di Maggio, dir., 1991, *The new Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

- Purcell, K., N. Wilton et P. Elias, 2003, "What is a Graduate Job? An Examination of the Skills Used in the Workplace by Graduates", paper to the *21st Annual International Labour Process Conference*, University of the West of England.
- Reich, R., 1993, *L'économie mondialisée*. Paris : Dunod.
- Riffaud, S., 2007, *Âges et savoirs : Vers un transfert intergénérationnel des savoirs*. Québec : ARUC Innovations, travail et emplois, Centrale des syndicats du Québec. Consulté en ligne le 2 mai 2007 (<http://www.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1676,9703,2658,0,html>).
- Ritzer, G., 1998, *The McDonaldization thesis*. London: Sage.
- Riverin, G. (2006). *Carte des emplois. Analyse des effectifs et fiches de benchmarking sur les salaires*. Montréal : Comité sectoriel de la main-d'œuvre dans la fabrication métallique industrielle.
- Salais, R. et M. Storper, 1993, *Les mondes de production*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Shalla, V. et W. Clement (dir.), 2007, *Work in Tumultuous Times*. Montréal et Kingston : McGill University Press.
- Stehr, N., 2000, *Knowledge and Economic Conduct. The Social Foundations of the Modern Economy*, Toronto, University of Toronto Press.
- Smith, Vicki, 1997, "New Forms of Work Organization," *Annual Review of Sociology*, 23 (1): 315-339.
- Thompson, P., C. Warhurst et G. Callaghan, 2001, "Ignorant theory and knowledgeable workers: Interrogating the connections between knowledge, skills and services", *Journal of Management Studies*, 38 (7): 923-942.
- Tortajada, R., 1986. « La qualification : concept empirique » (181-189), in L. Tanguy (dir.), *L'introuvable relation Formation–Emploi*. Paris : Céreq.
- Touraine, A., 1955, « La qualification du travail. Histoire d'une notion », *Journal de psychologie normale et pathologique*, 13 : 97–112.
- Warhurst, C. et P. Thompson, 2006, "Mapping knowledge in work: proxies or practices?", *Work, Employment and Society*, 20 (4): 787-800.
- Warhurst, C. et P. Thompson, 1998, "Hands, Hearts and Minds: Changing Work and Workers at the End of the Century" (1-24), in P. Thompson et C. Warhurst (dir.), *Workplaces of the Future*. London: Macmillan.
- Zarifian, P., 2001, *Le modèle de la compétence*. Paris : Liaisons.
- Zarifian, P., 2006, *La logique compétence, un enjeu de société*. Débat organisé par le CIBIC de Nîmes.
- Zarifian, P., « De la notion de qualification à celle de compétence », Cahiers Français, Documentation Française, à paraître.