

Titre : Loi du 1% : entre intentions législatives et expérience des gestionnaires de formation sur le terrain

Rubrique : Articles de recherches

Auteur(s)

Roxane Meilleur, professeure¹
Catherine Bédard, CRHA²
Audrey Plourde, étudiante¹
Catherine Laperle, étudiante¹
Maxyme LeBlanc, étudiant.e¹
Myriam-Isabel Ducharme, étudiante¹
Anaëlle Moreau, étudiante¹
Éloïse Bastien, étudiante³

Citation : Meilleur, R., Bédard, C., Plourde, A., Laperle, C., Ducharme, M.-I., Moreau, A., Bastien, É. Et LeBlanc, M. (2025). Loi du 1% : entre intentions législatives et expérience des gestionnaires de formation sur le terrain. *Ad Machina*, 9(1), 104-133. <https://doi.org/10.1522/radm.no.9.2033>

Affiliation des auteurs

1: Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada
2: Ordre des conseillers en ressources humaines agréés, Montréal, Canada
3 : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, Canada

Déclaration des conflits d'intérêts

- Aucun conflit d'intérêts à déclarer
 Conflit d'intérêts à déclarer (veuillez détailler)

Détails : L'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés, partenaire pour cette recherche, a également financé le projet par le biais d'un contrat de recherche (15 000\$). Le montant du financement a servi exclusivement au paiement du salaire des auxiliaires de recherche et des frais indirects de recherche. De plus, Catherine Bédard est employée de l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés.

Déclaration de l'utilisation de l'IA

- Nous n'avons pas d'utilisation de l'IA à déclarer
 Nous déclarons l'utilisation de l'IA (veuillez détailler)

Détails : L'intelligence artificielle générative a été utilisée à des fins de recherche documentaire pour l'identification de certaines statistiques. Les sources originales ont été vérifiées systématiquement pour assurer la validité des données.

Résumé (250 mots)

Au Québec, le développement des compétences est encadré par la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, communément appelée Loi du 1%, qui vise à améliorer les compétences de la main-d'œuvre par l'investissement dans des activités de formation en milieu de travail. Ce mécanisme exige que les organisations dont la masse salariale est supérieure ou égale à 2 millions de dollars investissent au moins 1% de ce montant en formation. Les transformations majeures qui traversent le marché de l'emploi soulèvent des questionnements quant à l'adéquation de cette loi au contexte actuel, alors qu'elle n'a subi que des modifications mineures depuis son adoption en 1995. Dans cette perspective, l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés s'est joint à une chercheuse pour mener un projet de recherche partenarial visant à documenter les perceptions de gestionnaires de formation sur la Loi du 1% et sa mise en œuvre. Au total, 26 personnes gestionnaires de formation ont été rencontrés dans le cadre d'entretiens de groupe et 3 personnes représentant des organisations (p. ex., partie syndicale) ont été rencontrées dans le cadre d'entretiens individuels complémentaires. L'analyse thématique des données met en lumière les bénéfices de la loi, mais également des enjeux sur le plan de l'accessibilité des informations disponibles pour son application, du soutien à la dimension stratégique de la formation, ainsi que de l'accessibilité à la formation pour l'ensemble des catégories d'emploi.

Abstract

In Quebec, skills development is governed by the Act to promote the development and recognition of workforce skills, commonly known as the 1% Act, which aims to improve workforce skills through investment in workplace training activities. This mechanism requires organizations with a payroll of \$2 million or more to invest at least 1% of that amount in training. The major changes taking place in the job market raise questions about the adequacy of this Act in the current context, as it has undergone only minor changes since its adoption in 1995. With these considerations in the foreground, the professional order representing human resources advisors in Quebec joined forces with a researcher to conduct a collaborative research project aimed at documenting training managers' perceptions of the 1% Act and its application. Twenty-six training managers were interviewed in group discussions, and 3 people representing organizations (e.g., unions) were interviewed in complementary individual interviews. A thematic analysis of the data highlights the benefits of the law, but also the challenges in terms of the accessibility of information available for its application, support for the strategic aspect of training, and accessibility to training for all job categories.

Mots clés

Développement des compétences, formation, politique publique, accessibilité, apprentissage tout au long de la vie

Keywords

Skills development, training, public policy, accessibility, lifelong learning

Droits d'auteur

Ce document est en libre accès, ce qui signifie que le lectorat a accès gratuitement à son contenu. Toutefois, cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la licence [Creative Commons Attribution \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Loi du 1 % : entre intentions législatives et expérience des gestionnaires de formation sur le terrain

Roxane Meilleur
Catherine Bédard
Audrey Plourde
Catherine Laperle
Myriam-Isabel Ducharme
Anaëlle Moreau
Éloïse Bastien
Maxyme LeBlanc

Introduction

Reconnu à l'échelle internationale comme l'une des solutions pour faire face aux transformations actuelles, l'apprentissage tout au long de la vie est un processus qui permet aux individus de renforcer, d'actualiser ou d'acquérir de nouvelles compétences en continu (Ministère de l'Éducation, 2002; UNESCO, 1997, 2020). Il s'appuie sur la prémisse que les personnes sont en mesure de se développer dans l'ensemble des sphères de leur vie, et ce, tout au long de celle-ci (Alheit et Dausien, 2005; Pagé et al., 2004; UNESCO, 1997). En effet, l'apprentissage tout au long de la vie tient compte de toutes les activités significatives susceptibles de générer des apprentissages, bien au-delà de l'éducation (Henri et Plante, 2019). Selon Pagé et al. (2004), il a notamment pour objectifs de « rendre les individus et les communautés mieux outillés pour faire face aux transformations qui affectent l'économie, la culture et la société dans son ensemble », puis de leur permettre de « prendre leur sort et celui de la société en main pour pouvoir relever les défis de l'avenir » (Pagé et al., 2004, p. 6). Selon l'OCDE, pour que l'apprentissage tout au long de la vie soit accessible à tous, il doit être soutenu par une accessibilité financière (Pagé et al., 2004). Il repose sur un écosystème d'acteurs et actrices, de politiques, de financements et de dispositifs adaptés et complémentaires, qui favorisent l'accès à la formation pour tous les groupes sociaux (UNESCO, 2020).

À l'échelle mondiale, plusieurs pays ont adopté des politiques structurantes en ce sens, en misant sur des crédits de formation individuels, des fonds mutualisés ou des obligations légales d'investissement en formation pour les entreprises. Par exemple, du côté de l'Asie, le *Singapore Skills Development Fund* (SDF) consiste à prélever auprès de l'employeur un montant calculé sur un taux fixe de sa masse salariale, qui sera réinvesti en formation sur la base d'un principe de partage des coûts (Liow, 2012; Rose, 1999; Song, 2016; UNESCO, 2022). Un mécanisme similaire est présent en Angleterre sous l'appellation de *Apprenticeship Levy* (Liouaeddine, 2009; Powell et Foley, 2020). En France, le Compte personnel de formation (CPF) permet aux individus d'accumuler, tout au long de leur vie professionnelle, un montant réservé pour leurs activités de formation (Vourc'h et Perez, 2020).

Au Québec, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue se veut être un des leviers à l'apprentissage tout au long de la vie (Ministère de l'Éducation, 2002). La formation continue au Québec concerne un large éventail d'acteurs et d'actrices, « véritable nébuleuse » selon les termes de Jean Lortie, président de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT; Association canadienne pour l'éducation des adultes des universités de langue française [ACDEAULF], 2023). Parmi les acteurs et actrices de cet écosystème, on retrouve 48 cégeps, 19 universités, quelque 70 centres de services scolaires, 29 comités sectoriels de main-d'œuvre, ainsi que des ordres professionnels (ACDEAULF, 2023). La Loi



favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, communément appelée loi sur les compétences ou loi du 1 % (CPMT, 2025b), vise également à soutenir l'apprentissage tout au long de la vie, plus spécifiquement dans les milieux de travail.

La loi du 1 % constitue un instrument d'action publique (Muller, 2000) visant à encourager l'investissement en formation par les employeurs. Adoptée en 1995, elle repose sur la prémisse que le développement des compétences favorise à la fois la productivité, la compétitivité des entreprises, l'insertion en emploi et la mobilité de la main-d'œuvre (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale [MESS] et CPMT, 2023). Elle vise à améliorer la qualification et les compétences de la main-d'œuvre actuelle et future tout en soutenant l'action concertée entre les partenaires patronaux, syndicaux, communautaires et issus des milieux éducatifs (Gouvernement du Québec, 2023).

Plus concrètement, la loi du 1 % oblige les organisations dont la masse salariale excède deux millions de dollars à investir annuellement une somme équivalente ou supérieure à 1 % de cette masse salariale dans le développement des compétences de leur personnel (MESS et CPMT, 2023). Pour s'y conformer, les organisations assujetties doivent respecter diverses conditions, telles que de déclarer le total des dépenses admissibles à Revenu Québec et de conserver l'ensemble des pièces justificatives liées à leurs activités de formation à des fins d'audit (CPMT, 2025b). Les dépenses admissibles incluent à la fois la formation dispensée et certaines dépenses connexes comme l'analyse des besoins de formation et les congés du personnel pour suivre la formation (CPMT, 2018). En cas de non-respect du montant équivalent ou supérieur à 1 % de la masse salariale, les sommes non investies doivent être versées au Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, afin de financer des projets de formation par l'entremise de programmes de subvention (MESS et CPMT, 2023).

Malgré ses retombées positives sur l'investissement en formation (Institut de la statistique du Québec, 2023), la loi du 1 % fait l'objet de critiques. À titre d'exemple, l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (ci-après appelé « l'Ordre ») révélait en 2023 les résultats d'un sondage selon lesquels la majorité des personnes professionnelles en ressources humaines souhaitait que la loi du 1 % offre plus de flexibilité quant aux activités de formation reconnues et qu'elle insiste davantage sur les compétences à développer plutôt que sur l'investissement financier (Ordre des conseillers en ressources humaines agréés, 2023). Des questionnements sont également soulevés quant à l'adéquation entre la loi du 1 % et le contexte actuel de transformation du milieu de l'emploi, alors que très peu de modifications y ont été apportées depuis sa création en 1995. C'est dans ce contexte que l'Ordre a décidé de faire équipe avec une chercheuse pour mener un projet de recherche partenariale auprès de gestionnaires de formation, c'est-à-dire des personnes qui sont responsables de l'encadrement de la formation en milieu de travail, à l'interne ou comme consultant. Ces personnes sont appelées à jouer un rôle stratégique étant donné l'importance du développement des compétences pour les organisations.

1. La loi du 1%

1.1 Forces et limites de la loi du 1 %

Le développement des compétences joue un rôle stratégique pour les organisations et constitue un facteur déterminant de leur productivité et de leur compétitivité (Savard et al., 2020). Une main-d'œuvre formée est davantage en mesure de saisir les occasions d'emploi et d'être résiliente face aux transformations du marché du travail (Institut du Québec, 2025). Malgré ces bénéfices pour les organisations et les personnes, prioriser l'investissement en formation demeure un défi, notamment lorsque les ressources sont limitées (Bélanger et Robitaille, 2008). La loi du 1 % vise à encourager les organisations à le faire malgré tout, un mécanisme qui fonctionne puisque les organisations investissent moins en formation si elles n'y sont pas obligées (Institut de la statistique du Québec, 2023; MESS et CPMT, 2023). Les dernières données de

L'Enquête sur les pratiques de formation en emploi au Québec révèlent qu'en 2021, 87,7 % des organisations assujetties à la loi du 1 % ont respecté leur obligation d'investir au moins 1 % de leur masse salariale dans des activités de formation (Institut de la statistique du Québec, 2023).

Par ailleurs, malgré l'efficacité de la loi du 1 % pour contraindre les organisations à investir en formation (Institut de la statistique du Québec, 2023), celle-ci comporte aussi certaines limites. D'abord, Deschênes (2021) souligne que le choix d'un seuil salarial pour déterminer l'assujettissement à la loi limite un grand nombre d'entreprises, et donc, de personnes formées. Les petites entreprises (1 à 99 personnes employées) et les moyennes entreprises (100 à 499 personnes) composent la majorité de l'économie québécoise (Direction générale de la petite entreprise, 2024), les PME représentant 99,72 % des entreprises québécoises avec employés (Statistique Canada, 2024). Plus de 80 % du tissu économique québécois demeure non assujetti à la loi du 1 % en raison de sa masse salariale inférieure à 2 millions de dollars (Institut de la statistique du Québec, 2023). Or, généralement, plus une organisation est de grande taille, plus l'offre de formation y est développée (Institut de la statistique du Québec, 2023; Knighton et al., 2009; Rubenson et al., 2007). Les gestionnaires des PME doivent composer avec des contraintes organisationnelles et financières particulières qui teintent leurs perceptions des enjeux de formation continue (Bérubé, 2022; Deschênes, 2021; Foucher et Hassi, 2013). Parmi les enjeux relevés dans les PME en lien avec la formation, on note la faible formalisation de la gestion des ressources humaines, le manque de temps et la difficulté à libérer le personnel pour les activités de formation (Deschênes, 2021). Au Québec, les plus petites entreprises évoquent l'absence d'assujettissement à la loi du 1 % comme principale raison de ne pas investir en formation (Institut de la statistique du Québec, 2023), ce qui met en lumière les impacts positifs de cette loi sur l'offre globale de formation, mais également ses limites pour celles qui n'y sont pas assujetties.

En plus des limites de la loi en ce qui a trait au nombre d'organisations assujetties, la lourdeur associée à la charge administrative revient souvent dans les écrits consultés. En 2008, une mesure visant à offrir une exemption de reddition de comptes aux organisations ayant une gestion exemplaire de la formation – le Certificat de qualité des initiatives de formation (CQIF) – a été instaurée. Malgré son potentiel pour réduire la charge administrative, cette mesure n'est toutefois utilisée que par moins de 3 % des employeurs (MESS et CPMT, 2023). En 2023, un sondage de l'Ordre indiquait que 79 % des personnes répondantes estimaient que la charge administrative liée à la comptabilisation des dépenses demeurerait élevée (Ordre des conseillers en ressources humaines agréés, 2023). En 2024, l'obligation de produire la Déclaration des activités de formation (DAF) a été abolie afin de réduire la charge administrative des organisations assujetties (CPMT, 2025a). Les organisations doivent néanmoins conserver les informations nécessaires à des fins d'audit.

Hormis la création du CQIF et l'abolition de la DAF, le seul changement majeur apporté à la loi du 1 % depuis sa création en 1995 est le passage du seuil d'assujettissement des organisations d'un million à deux millions de dollars en masse salariale. En 2023, le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) et la CPMT soulignaient dans leur rapport quinquennal la nécessité de réformer la loi du 1 % pour répondre aux nouveaux défis du marché du travail (MESS et CPMT, 2023). Dans la même lignée, un sondage réalisé par l'Ordre concluait que la loi était toujours pertinente, mais qu'elle « devrait faire l'objet d'une modernisation pour alléger son administration et la rendre plus inclusive quant aux moyens de formation ou aux compétences admissibles » (Ordre des conseillers en ressources humaines agréés, 2023).

1.2 Revoir la loi du 1 % à la lumière des transformations du marché de l'emploi

Au Québec, comme ailleurs dans le monde, le marché de l'emploi connaît des transformations profondes et accélérées qui redéfinissent fondamentalement le travail des personnes responsables de la gestion de la formation dans les organisations. Ces mutations s'articulent autour de plusieurs phénomènes convergents, dont le vieillissement démographique accéléré, où les personnes âgées de 65 ans et plus pourraient constituer le quart de la population québécoise en 2031 (Institut de la statistique du Québec, 2025), ainsi que les transitions



numérique et écologique qui redéfinissent les compétences requises dans l'ensemble des secteurs d'activité économique (CPMT et MESS, 2020; De Marcellis-Warin et al., 2021). La pandémie de COVID-19 a agi comme un « catalyseur inattendu de la transformation numérique » en accélérant des changements qui étaient déjà en cours et en créant de nouveaux impératifs de formation pour les organisations québécoises (De Marcellis-Warin et al., 2021). Selon une étude de l'Institut du Québec (2025), on estime que 810 000 personnes, soit 18 % de la main-d'œuvre québécoise totale, occupent un emploi vulnérable au développement de l'intelligence artificielle. Après plusieurs années de pénurie aiguë de main-d'œuvre, le Québec connaît depuis 2024 un important repli du marché de l'emploi (Institut du Québec, 2025).

Ces transformations impliquent une reconfiguration complexe des tâches et des compétences requises (Deutsch-Heng et al., 2022) en demandant aux organisations de développer une compréhension fine des évolutions sectorielles. Elles demandent aux organisations de développer une vision stratégique qui réponde aux défis immédiats tout en anticipant les besoins futurs de formation (Dostie et al., 2022). Ces besoins incluent les compétences numériques, mais également des compétences transversales, ou *soft skills*, par exemple, pour faire usage des outils numériques de manière critique et éthique (Marin-Zapata et al., 2021). Ces compétences transversales font partie du Référentiel des compétences du futur élaboré par la CPMT et le MESS (CPMT et MESS, 2020).

En 2023, l'Ordre concluait que la loi du 1 % gagnait à être actualisée pour tenir compte « des nouveaux outils technologiques et des nouveaux modes de formation ». (Ordre des conseillers en ressources humaines agréés, 2023, p. 18). Par exemple, des modalités de formation plus informelles et personnalisées comme le coaching, le mentorat et le compagnonnage, sans être nouvelles, permettent de répondre à certains enjeux liés aux transformations du marché du travail (Jain et Khurana, 2017; Voyer et al., 2017). D'autres illustrations sont la formation asynchrone, qui favorise l'apprentissage juste-à-temps sans nécessiter une libération simultanée de l'ensemble du personnel (Akmoun et Bourkaib, 2021; Reavley et al., 2021; Rivard et Lauzier, 2023), ou encore les robots conversationnels, qui peuvent offrir une rétroaction en temps réel (Bhosale et al., 2024). Globalement, les technologies et les pratiques de formation ont évolué depuis la création de la loi du 1 % en 1995.

2. À la rencontre des gestionnaires de formation : une approche socioconstructiviste

Afin de mieux comprendre les forces et les limites de la loi du 1 % dans un contexte de transformation du milieu de l'emploi, notre équipe de recherche a choisi de s'intéresser à la perspective des gestionnaires de formation. Les recherches existantes se concentrant principalement sur les pratiques de formation, les rendements économiques de la formation ou les obstacles structurels auxquels font face les organisations (voir p. ex., Deschênes, 2021; Dostie et al., 2022), on constate que peu d'études portent sur l'expérience subjective des gestionnaires de formation. Comment vivent-elles la mise en œuvre de la loi du 1 % sur le terrain? Quelle est leur perception de son utilité? Comment la comprennent-elles? À quels défis font-elles face? Quelles pistes de solution proposent-elles pour améliorer la loi du 1 %? La compréhension de leur perspective nous apparaît essentielle étant donné leur rôle stratégique à l'intersection entre les orientations organisationnelles, les besoins du personnel et l'offre de formation disponible.

L'étude réalisée s'inscrit dans une approche socioconstructiviste, où l'équipe de recherche ne se positionne pas en experte, ni par rapport à la loi du 1 % elle-même, ni par rapport aux récits d'expérience des acteurs sociaux que sont les gestionnaires de formation. Le socioconstructivisme postule que la réalité sociale n'est pas objective et figée, mais le produit d'échanges collectifs qui participent à la construction des savoirs (Gergen, 1985; Schwandt, 1994). Elle ne vise pas l'accès à une vérité universelle, puisque nous n'avons accès qu'à des récits multiples et socialement construits (Galbin, 2014). En cohérence avec cette posture, l'équipe de recherche a adopté une approche centrée sur le dialogue collectif pour faire émerger le sens de l'expérience vécue par les gestionnaires de formation (Weick, 1995). Il s'agissait de coconstruire des

connaissances ancrées dans leurs réalités et utiles pour éclairer les politiques publiques en matière de formation continue. Cette posture compréhensive permet de donner une voix aux acteurs concernés pour éclairer les enjeux qui, autrement, pourraient échapper au regard de ceux et celles qui étudient la loi du 1 % d'un point de vue purement objectif. Pour cette raison, nous avons choisi de poser une question de recherche qui soit suffisamment large et ouverte pour accueillir des points de vue imprévus : *Comment les personnes gestionnaires de formation perçoivent-elles la loi du 1 % et sa mise en œuvre dans les milieux de travail?*

Bien que notre démarche soit inductive, celle-ci est influencée par la sensibilité théorique et expérientielle des membres de l'équipe de recherche (Blumer, 1954). Deux concepts sensibilisants sont mobilisés en particulier : l'apprentissage tout au long de la vie et la perspective stratégique de la formation en milieu de travail. Sans constituer un cadre strict servant à une analyse déductive des données, ces concepts permettent de fournir des points de repère orientant le regard des chercheuses et d'enrichir l'interprétation des résultats (Blumer, 1954; Paillé et Mucchielli, 2021).

3. Méthodologie

Afin de mieux comprendre les perceptions des gestionnaires de formation par rapport à la loi du 1 %, une étude de nature descriptive et exploratoire (Fortin et Gagnon, 2022) a été réalisée. Celle-ci s'appuie principalement sur une méthodologie qualitative, soutenue par quelques données quantitatives descriptives pour alimenter les discussions de groupe et nuancer les résultats. Les méthodes qualitatives sont particulièrement adaptées à l'adoption d'une approche socioconstructiviste, car elles permettent d'explorer en profondeur les significations et les expériences vécues par les personnes impliquées (Denzin et Lincoln, 2000).

Il s'agit également d'une recherche partenariale, menée conjointement avec l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés. Selon Bonny (2017), la recherche partenariale correspond aux « modalités de recherche impliquant une articulation forte avec un milieu de pratique (que la recherche soit conçue *à partir de* ce milieu, dans une perspective d'abord cognitive et réflexive, ou *en vue de* ce milieu, dans une perspective d'appropriation et de traduction des connaissances produites en orientations d'action) » (Bonny, 2017, p. 25). La participation active des personnes et des groupes concernés dans le processus de recherche favorise l'élaboration de solutions mieux adaptées aux réalités des milieux (Roy et Prévost, 2013), la réappropriation des résultats par les milieux et la transformation sociale (Gillet et Tremblay, 2017). Dans cette recherche, l'intérêt du partenaire était de pouvoir s'appuyer sur des données analysées de manière systématique afin d'alimenter une prise de position stratégique par rapport à la loi du 1 % et d'émettre des recommandations ancrées dans la réalité terrain. Celui-ci s'est impliqué activement dans toutes les étapes du projet, de sa conception jusqu'à la mobilisation des connaissances. Ces travaux ont été réalisés au même moment où la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue entamait une réforme, représentant une fenêtre d'opportunité pour influencer les politiques publiques en matière de formation continue.

3.1 Stratégie d'échantillonnage et recrutement des personnes participantes

La plus grande partie de l'échantillon est constituée de 26 personnes gestionnaires de formation, rencontrées lors d'entretiens de groupe. Des entretiens individuels semi-structurés complémentaires ont également été réalisés avec trois personnes représentant des organisations interpellées par loi du 1 % sur le terrain (p. ex., partie syndicale) pour alimenter l'analyse des données. La triangulation des perspectives et la validation croisée des informations recueillies entre les groupes et les entretiens individuels ont renforcé la crédibilité et la fiabilité des résultats (Lincoln et Guba, 1985). La taille restreinte de l'échantillon total s'explique par la nature exploratoire de la recherche et le choix de prioriser la richesse et la profondeur des données au-delà de la représentativité statistique (Patton, 2002). L'ensemble de ces choix s'inscrit en cohérence avec l'approche socioconstructiviste privilégiée.



L'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés a pris en charge la logistique du recrutement et de la planification des entretiens, en prenant soin de respecter les considérations éthiques du projet. Le recrutement s'est effectué par l'envoi d'un courriel aux membres de l'Ordre, ainsi que par le partage d'affiches sur les réseaux professionnels des chercheurs. Les personnes intéressées devaient remplir un formulaire Microsoft Forms pour préciser leurs disponibilités, les caractéristiques de leur organisation ainsi que leur nombre d'années d'expérience dans le milieu de la formation. L'objectif de ces questions était de former des groupes diversifiés et représentatifs d'un ensemble de réalités organisationnelles différentes.

Pour les entretiens de groupe, un échantillonnage mixte a été privilégié (Patton, 2002). Pour y participer, les personnes devaient travailler dans le domaine de la formation depuis au moins deux ans. Les propos d'une des personnes ayant pris part aux entretiens de groupe ont dû être retirés des analyses, puisqu'elle avait moins d'un an d'expérience. Les personnes devaient jouer un rôle d'encadrement de la formation (p. ex., rôle conseil en ressources humaines, coordination d'activités de formation). Les personnes consultant les organisations en lien avec cette loi étaient également considérées. Étant donné le partenariat avec l'Ordre, il était également prévu que la proportion des personnes participantes détenant le titre CRHA ou CRIA soit autour de 70 % au maximum. Cette proportion était souhaitée de manière à considérer à la fois le partenariat avec l'Ordre des CRHA et le fait que les gestionnaires de formation en entreprise ne portent pas, toutes et tous, le titre professionnel, de manière à recueillir des perspectives diversifiées.

Au final, 18 gestionnaires de formation sur 26 détiennent le titre CRHA ou CRIA (69 %). Les personnes participantes proviennent d'organisations variées quant à leur taille et à leur secteur d'activité (voir tableau 1). Leur expérience en formation se situe entre 2 et 30 ans. La majorité des gestionnaires de formation (18/26) était impliquée dans la comptabilisation des dépenses de formation dans le cadre de la loi du 1 % au moment des entretiens. Quelques personnes entamaient ce rôle, l'avaient déjà fait par le passé, ou encore soutenaient d'autres organisations à cet effet, par exemple, lors d'audits. Malgré la diversité des perspectives observées chez les personnes ayant participé aux entretiens de groupe, plusieurs convergences ont été observées lors des entretiens. La saturation empirique (Guest et al., 2006) a été atteinte pour les thèmes traités dans cet article.

Tableau 1
Taille d'entreprise et secteurs d'activité des personnes gestionnaires de formation

Nombre de personnes dans l'organisation	Moins de 25	25 à 99	100 à 249	250 à 499	500 et plus	Total
<i>Secteurs d'activité</i>						
Services professionnels	2	1	1			4
Administrations publiques		1			3	4
Soins de santé, assistance sociale et pharmaceutique		1	1		1	3
Services d'enseignement				1	2	3
Construction		1			1	2
Finances et assurances			1		1	2
Ordre professionnel		2				2
Transport et entreposage				1		1
Industrie de l'information et des communications					1	1
Consultation et logiciels		1				1
Extraction minière, exploitation en carrière et extraction de pétrole et de gaz					1	1
Fabrication					1	1
Autres services	1					1
Total	3	7	4	2	11	26

Les trois personnes représentantes d'organisations (p. ex., organisation syndicale) ont pour leur part été contactées après le début de l'analyse des entretiens de groupe. Lors des entretiens individuels, elles étaient invitées à rapporter ce qu'elles entendaient des personnes œuvrant en formation sur le terrain et à indiquer si les pistes préliminaires des entretiens de groupe trouvaient écho dans leur milieu. Il s'agit donc d'entretiens complémentaires pour approfondir l'analyse de données. Il convient toutefois de noter qu'il n'a pas été possible d'atteindre la saturation empirique avec ce groupe. De plus, dans un souci de préservation de l'anonymat des personnes et des organisations en question, il n'est pas possible de fournir de plus amples détails sur le portrait des personnes rencontrées étant donné leur petit nombre.

3.2 Déroulement de la collecte de données

La collecte de données s'est déroulée en trois temps. D'abord, les personnes intéressées à participer à l'entretien de groupe ont été invitées à remplir un questionnaire préalable à l'entretien sur la plateforme Microsoft Forms. Ensuite, quatre entretiens de groupe ont été réalisés avec des gestionnaires de formation. Enfin, trois entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés avec des personnes



représentant des organisations interpellées par la loi du 1 %. Tous les entretiens ont été réalisés sur la plateforme Microsoft Teams.

Le questionnaire préalable aux entretiens de groupe poursuivait trois objectifs. Premièrement, il permettait de déterminer plus précisément le profil des personnes participantes (p. ex., titre d'emploi, nombre d'années d'expérience en formation) et de leur organisation d'attache (p. ex., type d'organisation, secteur d'activité). Ces données étaient traitées de manière confidentielle et permettaient de tenir compte du contexte des personnes lors des entretiens de groupe. Par la suite, ce questionnaire visait une cueillette plus systématique auprès de chacune des personnes participantes pour alimenter l'animation des entretiens de groupes. Deuxièmement, des questions étaient posées sur les modalités de formation mises en place dans leur organisation, les clientèles visées par leur offre de formation, les compétences qu'elles considéraient comme prioritaires à développer, ainsi que leurs habitudes sur le plan de l'évaluation des activités de formation. Ces informations ont permis d'optimiser le déroulement des entretiens de groupe, notamment en facilitant la prise de recul des personnes participantes par rapport à leur expérience individuelle.

Les entretiens de groupe ont duré de 129 à 141 minutes ($M = 137$). La taille des groupes formés variait de quatre à huit personnes. La conduite des entretiens de groupe a été réalisée par la chercheuse principale, soutenue par la partenaire de l'Ordre pour des questions de relance. L'animation des entretiens s'est appuyée sur un canevas identique pour tous les groupes (voir tableau 2). Ce canevas abordait les thématiques suivantes : les pratiques de formation (p. ex., modalités utilisées et efficacité perçue, comptabilisation des dépenses de formation pour se conformer à la loi); les besoins de formation (compétences visées par les formations, priorités organisationnelles, analyse des besoins de formation); l'évaluation des formations (p. ex., défis rencontrés); la mise en œuvre de la loi du 1 % de manière plus spécifique (p. ex., leviers et obstacles, forces et limites, particularités en PME); ainsi que leurs pistes de solution.

Tableau 2
Exemples de questions du canevas d'entretien de groupe

Thèmes	Exemples de questions
Pratiques de formation	Voici un portrait de ce qui est ressorti des questionnaires préparatoires à l'entrevue [présenter le portrait]. Que pensez-vous de l'efficacité de ces différentes modalités pour développer les compétences et accroître la productivité? Pensez-vous qu'il y a des formats plus adaptés ou efficaces en contexte de transformation du monde du travail? Si oui, lesquels?
Besoins de formation	Selon vous, comment pourrait-on encourager les organisations à faire une analyse des besoins de formation, et les soutenir dans cette démarche? Quelles pourraient être des stratégies gagnantes? Comment pourrait-on outiller les organisations?
Évaluation de la formation	Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être fait pour soutenir les organisations dans l'évaluation de la formation?
Loi du 1 %	Comment mettez-vous en œuvre la loi du 1 % dans votre milieu? Y a-t-il des particularités à la mise en œuvre de la loi du 1 % en contexte de PME? Lesquelles?

Comme cela est illustré dans le tableau précédent, les informations recueillies dans les questionnaires préalables ont servi de point de départ aux discussions des entretiens de groupe tout en laissant place à l'émergence de thèmes nouveaux. L'animation des entretiens a été réalisée en s'appuyant sur une approche socioconstructiviste, favorisant la coconstruction du sens à travers le dialogue et les échanges collectifs. Un temps a été pris au début de chacun des entretiens de groupe pour faire un tour de table de présentation des personnes participantes, qui étaient invitées à nommer le type d'entreprise dans laquelle elles travaillaient (sans nécessité d'en indiquer le nom) et à partager ce qui les avait motivées à prendre part à l'entretien. Ce tour de table a permis de préciser la posture adoptée par les chercheuses lors de cet entretien, qui n'était pas de leur partager des informations sur la loi du 1 % dans une posture experte, mais bien de les entendre à propos de leur propre réalité sur le terrain.

Les entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés à partir d'un canevas similaire à celui des entretiens de groupe pour faciliter la comparaison des perspectives, en incluant des pistes d'analyse préliminaires ayant émergé des entretiens de groupe pour vérifier s'ils faisaient écho dans les milieux des personnes rencontrées. Les entretiens individuels semi-dirigés ont duré de 60 à 78 minutes ($M = 71$).

3.3 Analyse des données

Tous les entretiens ont été transcrits intégralement, anonymisés, puis intégrés au logiciel libre Taguette (Rampin et al., 2021) pour faciliter le processus d'analyse. Une analyse thématique séquencée a été réalisée (Paillé et Mucchielli, 2021). Cette méthode consiste à identifier et structurer les thèmes qui permettent de répondre à la question de recherche et rendre compte de l'expérience des personnes participantes. Elle s'inscrit dans une démarche inductive, où les thèmes émergent directement des données, sans que les analyses se restreignent à des catégories théoriques préexistantes. Il s'agit donc d'un choix cohérent avec l'approche socioconstructiviste privilégiée. Certains thèmes représentés dans les résultats ont néanmoins été éclairés par des éléments du cadre théorique pour faciliter l'organisation et la comparaison des données avec la littérature existante. L'analyse a ainsi été influencée par la sensibilité théorique et expérientielle des membres de l'équipe de recherche (Blumer, 1954).

Concrètement, l'analyse des données s'est déroulée de la manière suivante. Une lecture flottante a été réalisée pour chacun des entretiens de groupe par les deux cochercheuses, de manière à s'appropriier le corpus (Paillé et Mucchielli, 2021). Par la suite, les entretiens ont été annotés par la chercheuse principale pour en dégager les thèmes principaux. Ces thèmes consistent en de courtes expressions permettant d'exprimer en peu de mots le contenu des unités de sens dans les entretiens, c'est-à-dire des séparations naturelles dans le discours des personnes participantes. Une carte conceptuelle provisoire a été construite à partir de ces thèmes initiaux pour développer une compréhension partagée des données. Cette carte conceptuelle a ensuite servi d'appui à la discussion lors d'une rencontre de coconstruction réunissant les deux cochercheuses.

Suivant cette rencontre, la chercheuse principale a créé un relevé de thèmes structuré dans le logiciel Taguette. Puis, chacun des entretiens de groupe a été codé de manière minutieuse à partir de ce relevé initial, en attribuant les thèmes à chacune des unités de sens et en complétant et ajustant le relevé de thèmes au besoin. Le relevé de thèmes devait demeurer flexible tout au long de l'analyse, conformément aux recommandations de Paillé et Mucchielli (2021). Une fois l'analyse des entretiens de groupe complétée, le relevé de thèmes complet a été validé avec la cochercheuse ayant pris part aux entretiens, de manière à s'entendre sur une compréhension commune et apporter les ajustements nécessaires au relevé.

Le processus d'analyse s'est ensuite poursuivi avec les entretiens individuels complémentaires. Enfin, le relevé de thèmes a été révisé et ajusté (p. ex., regroupement de thèmes similaires, hiérarchisation des thèmes, reformulations), de manière à pouvoir en extraire un arbre thématique répondant à la question de recherche.



Cet arbre thématique se distingue de la carte conceptuelle utilisée pour s'appropriier collectivement les données, en ce sens qu'il ne présente pas l'ensemble des configurations des liens entre les concepts émergents, mais plutôt un portrait des thèmes finaux retenus avec l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). L'arbre thématique a été validé avec la cochercheure et une auxiliaire de recherche, puis bonifié et clarifié suivant les rétroactions du comité d'évaluation de cet article.

3.4 Critères de scientificité

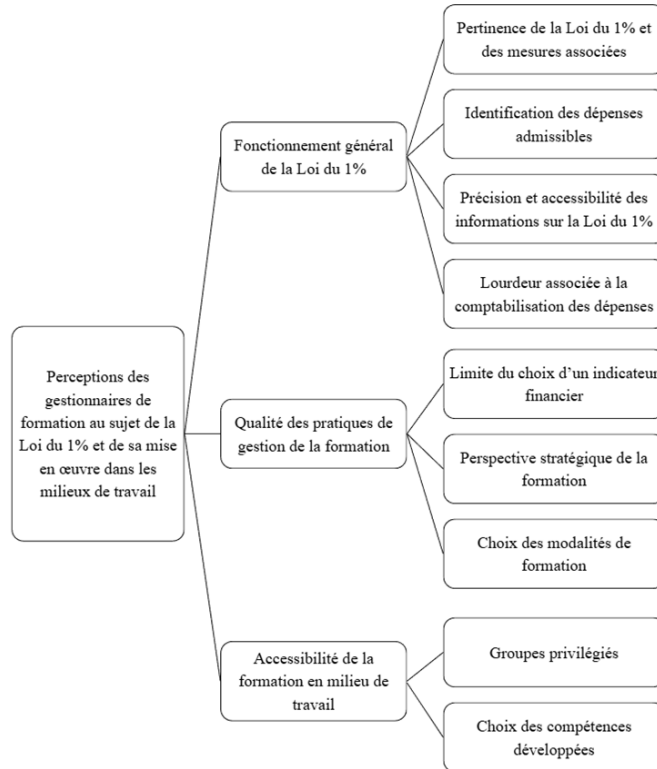
La présente étude s'appuie sur les critères de scientificité propres à la recherche qualitative tels que conceptualisés par Lincoln et Guba (1985), soit la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. Pour favoriser l'atteinte de ces critères, plusieurs stratégies ont été utilisées. D'abord, l'étude repose sur une démarche partenariale étroite entre l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés et une équipe de recherche travaillant en milieu universitaire. Ce processus de coconstruction, présent de la définition des objectifs de recherche jusqu'à la mobilisation des connaissances issues de l'analyse, a favorisé la crédibilité et la portée pratique des résultats. Par la suite, une attention particulière a été portée à l'échantillon formé pour qu'il reflète une diversité de perspective, tant sur le plan des rôles (p. ex., responsables de formation à l'interne, directions RH, personnes consultant) que de la taille et des secteurs d'activité des organisations d'attache. Le recours aux entretiens en ligne a également favorisé la participation de personnes issues de diverses régions du Québec.

Les diverses méthodes de collecte mobilisées ont permis une triangulation méthodologique (Savoie-Zajc, 2004). Le questionnaire préalable aux entretiens de groupe a permis aux personnes participantes de formuler des réflexions individuelles initiales en amont, facilitant leur prise de recul et l'approfondissement de ces questions lors des discussions collectives. Cette façon de faire, en plus de s'inscrire en cohérence avec l'adoption d'une posture socioconstructiviste, a permis d'optimiser le déroulement des entretiens de groupe en dégagant plus rapidement les points de convergence et de divergence dans l'expérience et les perceptions des personnes participantes. Enfin, l'analyse thématique utilisée a permis de faire émerger des thèmes transversaux tout en rendant compte de la diversité des expériences exprimées, dans un format et une démarche accessibles pour les partenaires de recherche. Plusieurs convergences ont été observées malgré la diversité des perspectives, et la saturation empirique a été obtenue pour l'ensemble des thèmes présentés dans cet article.

4. Résultats

Cette étude visait à répondre à la question de recherche suivante : *Comment les personnes gestionnaires de formation perçoivent-elles la loi du 1 % et sa mise en œuvre dans les milieux de travail?* Les thèmes ayant émergé des entretiens sont répartis en trois axes thématiques : 1) le fonctionnement général de la loi du 1 %; 2) la qualité des pratiques de gestion de la formation; 3) l'accessibilité de la formation en milieu de travail. L'arbre thématique est illustré à la figure 1.

Figure 1
Arbre thématique



4.1 Fonctionnement général de la loi du 1 %

Pertinence de la loi du 1 % et des mesures associées

À l'exception d'une personne qui croit que la loi du 1 % n'est plus nécessaire parce qu'elle juge que le Québec accorde une importance à la formation, l'ensemble des personnes rencontrées perçoit que la loi du 1 % demeure pertinente et poursuit un objectif « louable ». Bien qu'elles reconnaissent que certaines organisations choisissent de « signer un chèque » plutôt que d'investir dans le développement des compétences, le risque de pénalité sous forme de cotisation exerce une pression qui est perçue positivement par les gestionnaires de formation. Une personne représentant une organisation va dans le même sens, soutenant que lorsque les entreprises « [...] ne sont plus tenues par l'obligation légale, elles ne forment plus ou presque plus » (I03).

Parmi les forces de la loi, quelques personnes mentionnent le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, notamment parce qu'il permet aux organisations qui n'ont pas rempli toutes les exigences de la loi de bénéficier malgré tout de ce montant au moyen de subventions. Une autre force mentionnée est la possibilité d'obtenir un Certificat de qualité des initiatives de formation (CQIF), laquelle est appréciée par les gestionnaires de formation qui ont vu leur organisation en bénéficier. Le principe du Plan global de formation est aussi mentionné comme une force, considéré comme structurant par une des personnes participantes :



Le Plan de formation global [...] permet de [...] s'asseoir avec différents gestionnaires, puis avec le comité de direction pour savoir qu'est-ce qui s'en vient pour la prochaine année, c'est quoi les enjeux, de quoi on va avoir besoin? Ça m'aide à m'enligner, ça, tu sais, comme... à définir des choses, même si je n'ai pas le fin détail. (G04)

Cependant, plusieurs personnes lors des entretiens ont indiqué ne pas être familières avec le CQIF et le principe du Plan global de formation.

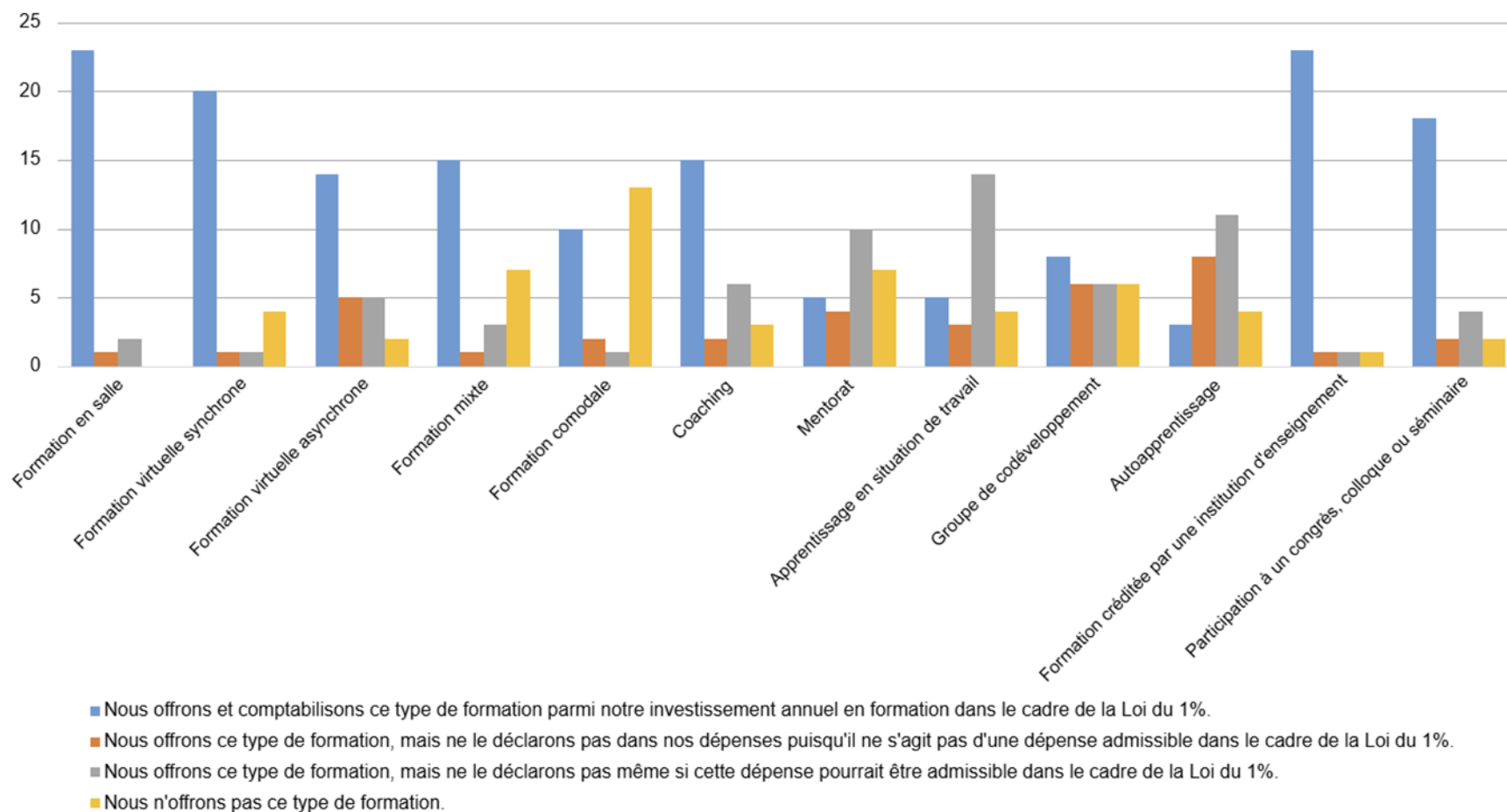
Identification des dépenses admissibles

Plusieurs personnes ont mentionné qu'il était difficile, lors de la comptabilisation des dépenses de formation pour se conformer à la loi, de déterminer quelles activités et quelles dépenses étaient réellement admissibles. Une personne explique :

C'était vraiment un enjeu : qu'est-ce qui est admissible? Pas admissible? Qu'est-ce qu'on doit considérer comme montants? Les formateurs, est-ce qu'on doit prendre leur temps de formation? Est-ce qu'il doit être vraiment accrédité? [...] on a des formateurs en firmes, mais [...] moi-même aussi, je peux donner de la formation, mais je ne suis pas accréditée en tant que formatrice. Donc, il y a des zones floues là-dedans. (G03)

Ce défi transparait également dans les données descriptives des questionnaires. En effet, les personnes participantes devaient préciser quelles activités de formation étaient réalisées dans leur organisation (p. ex., formation en salle, mentorat, formation asynchrone, codéveloppement), lesquelles étaient déclarées par leur organisation dans le cadre de la loi du 1 % et lesquelles étaient admissibles au meilleur de leurs connaissances. Or, pour chacun de ces types d'activités, se retrouvent simultanément des personnes qui ont indiqué croire qu'elles étaient admissibles et d'autres qui croyaient qu'elles ne l'étaient pas, comme en témoigne la figure 2.

Figure 2
Répartition de l'offre et de la comptabilisation des activités de formation selon leur type et la perception de leur admissibilité





Précision et accessibilité des informations sur la loi du 1 %

Plusieurs personnes ont mentionné que les informations disponibles au sujet de la loi du 1 % gagneraient à être plus précises et accessibles. Des difficultés à savoir à quelle porte cogner en cas de questionnement ont été mentionnées par plusieurs. Au moins une personne a mentionné apprendre l'existence de la CPMT au moment de l'entretien de groupe, et ce, bien qu'elle soit impliquée dans la comptabilisation des dépenses pour la loi du 1 %. Une personne partage son expérience :

Quand on contacte le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, bien là [il nous répond] : « Non, non, on n'est pas au courant, on ne peut pas répondre à votre question, vous devez suivre ce qui est indiqué dans la loi. » Oui, mais c'est pas clair! [...] il faut nous donner aussi [les directives d'application]. (G03)

Une autre personne va dans le même sens :

Quand on a eu la formation offerte par le ministère, ils nous ont laissé une adresse courriel générique à laquelle on pouvait adresser nos questions. Puis, la réponse était tout aussi générique : on doit appliquer la loi. Oui, mais c'est pas clair! Donc, il faut creuser un peu plus. [...] C'est pas publicisé nulle part, là. On a zéro accompagnement si on ne le sait pas, là. (G03)

Lourdeur associée à la comptabilisation des dépenses

La lourdeur administrative a été mentionnée par plusieurs personnes participantes. Plusieurs mentionnent que la comptabilisation des dépenses de formation est difficile à concilier avec la gestion des urgences et d'autres priorités. Si certaines organisations ont la possibilité de se doter d'un système de gestion des ressources humaines facilitant la consignation des informations, ces systèmes s'appuient sur une logique comptable qui n'est pas parfaite, selon certaines personnes. De plus, les PME sont rarement en mesure de s'offrir de telles ressources :

Habituellement, [les PME] n'ont pas [de] département de ressources humaines, donc encore moins quelqu'un spécialisé en formation, là. Puis, quand je fais la compilation, honnêtement, des analyses de besoins de formation, c'est principalement l'employé puis le gestionnaire [qui] me l'ont demandé [...] [Il ne faut] pas oublier les toutes petites [entreprises] parce que 2 000 000 \$, là, ça peut être 20, 30, 40 employés, là, de masse salariale. (G01)

Quelques personnes mentionnent que la latitude quant aux activités de formation déclarées varie selon la taille de l'organisation. Les plus grandes organisations peuvent choisir ce qu'elles comptabilisent parce qu'elles remplissent plus aisément leurs obligations :

C'est plus les petites entreprises qui ont le défi de [devoir se demander] qu'est-ce qu'on va aller comptabiliser, qu'est-ce qu'on ne va pas aller comptabiliser, pour être capable de répondre à cette reddition de compte-là. Mais sinon, les autres, on n'a pas de tant de préoccupations si on fait beaucoup d'activités à cet égard-là. (G02)

Une personne suggère de ventiler les dépenses sur une période plus longue qu'un an pour laisser plus de souplesse aux entreprises de plus petite taille. Dans tous les entretiens, on suggère également « un service d'accompagnement pour les entreprises qui doivent faire cette reddition de compte-là » (G03), ainsi que le développement d'une sorte de progiciel ou plateforme numérique commune.

4.2 Qualité des pratiques de gestion de la formation

Limites du choix d'un indicateur financier

Plusieurs personnes témoignent du fait qu'un montant élevé investi en formation n'est pas garant de sa qualité ou de ses retombées pour l'organisation. Elles remettent en question le fait de mesurer l'investissement en formation en s'appuyant uniquement sur un indicateur financier, qui est perçu comme peu mobilisant : « C'est une loi qui favorise le développement humain, mais le fait de le comptabiliser uniquement en deniers, en argent, c'est pas, selon moi, ce qui représente davantage... ou ce qui motive le plus l'apprentissage » (G01). Les gestionnaires de formation invitent à réfléchir à des indicateurs alternatifs comme le signale une personne :

Malheureusement, un indicateur financier, c'est probablement pas le bon indicateur qui démontre l'impact, tu sais. Puis, c'est sûr que, là, dans les améliorations [il ne] faudrait juste pas alourdir la loi parce que depuis tantôt, les gens le disent, c'est quelque chose qui est lourd. Mais déjà... savoir le nombre de personnes [formées], ça pourrait être, peut-être, un indicateur qui est différent, tu sais, qui est peut-être plus révélateur que le montant financier. (G02)

Pour plusieurs, la déclaration sous forme de montant dépensé conduit à une certaine « perte de sens ». Par exemple, les formations les plus coûteuses sont habituellement déclarées en premier lieu jusqu'à l'atteinte des exigences de la loi, puis les autres ne sont pas comptabilisées. Cela a pour effet d'envoyer des messages contradictoires au personnel à qui on indique qu'il est important de garder des traces de la formation suivie... jusqu'à ce que les exigences du 1 % soient remplies. D'autres exemples mentionnés sont le fait de privilégier les formations les plus coûteuses qui permettent d'atteindre le 1 % plus rapidement, ainsi que la planification précipitée de formations en fin d'année pour s'assurer d'atteindre le montant requis, sans égard à leur réelle portée.

Perspective stratégique de la formation

Plusieurs soulignent que la loi du 1 % pourrait miser davantage sur la qualité et la pertinence des activités de formation réalisées, pour s'assurer de cette portée et de l'alignement avec les besoins individuels et organisationnels. Selon certaines, la dimension stratégique est souvent laissée de côté au profit d'un exercice comptable : « Ce que j'observe, c'est qu'on manque un petit peu de perspective stratégique, puis on est plus dans la technicalité, puis les critères d'admissibilité, que le fond réel de l'intention du développement des compétences » (G01). Le fait que l'audit pour assurer la conformité des dépenses déclarées soit réalisé par le personnel de Revenu Québec est également remis en question, alors que les auditeurs n'ont pas forcément d'expertise en gestion de la formation.

Plusieurs personnes mentionnent le besoin d'être elles-mêmes accompagnées et formées pour connaître les bonnes pratiques à adopter pour encadrer la formation. L'une d'entre elles explique : « C'est dur, aussi, être dans le département de formation parce qu'on dirait qu'on ne nous forme pas à faire ça » (G03). Une personne suggère que la loi du 1 % pourrait jouer un rôle en ce sens : « Je pense que le fait qu'on ait une loi devrait nous donner plus de guidance dans comment gérer [les formations] dans nos entreprises dépendamment [de si] on est petit, moyen ou gros » (G03).

Une personne gestionnaire de formation souligne qu'elle observe souvent des limites lors de l'analyse des besoins de formation dans les organisations. Pour elle, le plan global de formation représente alors un levier pertinent : « C'est une façon de dire : "OK, bien, j'ai investi dans ma formation, puis j'ai des professionnels qui m'aident pour ça" » (G01). Selon sa compréhension, l'analyse des besoins de formation ne serait toutefois obligatoire que lorsqu'un plan global de formation est élaboré : « La loi demande qu'il y ait une



analyse de besoins de formation, puis qu'il y ait une évaluation de la formation, mais ils le demandent juste pour ce moyen-là, puis pas pour les autres » (G01).

Pour ce qui est de l'évaluation des activités de formation, les personnes rencontrées partagent que les organisations n'y accordent que très peu, voire pas de temps. Parmi les 26 personnes ayant répondu au questionnaire, 22 sur 26 indiquent que leur organisation évalue la satisfaction par rapport à la formation, 13 sur 26 indiquent qu'elles évaluent les apprentissages réalisés pendant la formation, 6 sur 26 indiquent qu'elles évaluent le transfert des apprentissages dans la pratique et 4 sur 26 indiquent qu'elles évaluent les retombées organisationnelles de la formation. Elles expliquent ce portrait par un manque d'outils et de connaissances sur l'évaluation, un manque de ressources et de temps, ainsi qu'une tendance à privilégier le développement au détriment de l'évaluation. Si les personnes participantes mentionnent que l'évaluation est importante, certaines suggèrent une vigilance à ne pas alourdir les processus administratifs en mettant de l'avant cette dimension dans une nouvelle mouture de la loi du 1 %.

Choix des modalités de formation

Plusieurs personnes remettent en question l'adéquation entre les conditions d'admissibilité des dépenses de formation et les modalités de formation qui sont privilégiées dans les organisations. Certaines évoquent que les activités de formation les plus simples à comptabiliser, telles que la formation en salle, ont tendance à être privilégiées par rapport à d'autres modalités plus complexes à consigner et comptabiliser. Par exemple, elles mentionnent que les modalités de formation moins formelles, comme le compagnonnage, le coaching, le mentorat et le codéveloppement, sont plus difficiles à comptabiliser dans la loi du 1 %. Une personne œuvrant dans une PME en construction partage son expérience :

Il y a aussi juste du transfert de savoir qui se fait sur un chantier. Ce n'est pas réaliste, en construction, de demander à des gars de chantier de faire de la paperasse, ça ne fonctionne pas du tout [...] Ce sont toutes des choses que mes gars font depuis des années, mais ce ne sont pas des choses qu'on enregistre parce que c'est très difficile à *tracker*. Puis pourtant, c'est le nerf de la guerre pour nous, pour assurer la pérennité de l'entreprise : [il] faut vraiment que ces gars-là prennent tout le mentorat possible sur le chantier et évoluent de poste en poste de cette façon-là. (G03)

Selon les personnes rencontrées, les modalités de formation dites informelles sont souvent efficaces et bénéfiques pour les organisations et leur personnel. Une personne partage l'exemple d'un coaching qui permet d'avoir une rétroaction personnalisée : « On discute, elle me partage des trucs [...] On revient sur ce que j'ai fait, ce que j'ai mis en pratique dans les dernières semaines. [...] D'avoir ce feedback-là est beaucoup plus tangible selon moi, là, comme compétence développée, que d'autres types de formations » (G01). Une autre parle du mentorat : « Le mentorat associé à des pratiques professionnelles avec des statutaires, [c'est] super bénéfique. [...] une formation vraiment, comment je pourrais dire, adaptée aux réalités terrain. Puis ça, ça ne se donne pas dans une formation [...] plus traditionnelle » (G02). Une autre encore explique que de telles modalités permettent un plus grand retour sur l'investissement :

C'est des modalités qui vont avoir le plus grand retour sur l'investissement, dans un sens, parce que commencer à édulcorer une capsule où *one size fits all* pour un sujet en particulier, souvent, c'est des formations qui vont être étendues à large spectre et ne viseront pas une compétence [...] mesurable [...]. Alors que tout ce qui est mentorat, coaching, apprentissage à la tâche, là, on est directement dans le concret. [C'est] contextualisé, puis c'est ce qui est le plus bénéfique pour l'apprentissage, au final, de l'apprenant adulte. (G01)

L'autre modalité abordée plus en profondeur durant les entretiens est la formation asynchrone. Les perceptions par rapport à celle-ci sont plus mitigées. Alors que certaines personnes aimeraient que les capsules vidéo soient admissibles, par exemple, notamment en raison des dépenses importantes engendrées par leur développement, d'autres mettent en garde contre les risques de dérapages. Une personne souligne que la lecture d'une aide à la tâche ne garantit pas le développement d'une nouvelle compétence. Une autre invite à distinguer la capsule de formation d'une simple capsule informative. Des personnes mentionnent néanmoins que la formation asynchrone permet l'apprentissage juste-à-temps et s'avère plus adaptée à certains contextes. Une d'entre elles explique :

Du savoir-être, tu sais, dans un e-Learning, ce [n'] est pas l'idéal, là, versus dans un groupe de codéveloppement, par exemple. [...] Mais aussi, tu sais, [il] faut se coller au... c'est quoi notre contexte de déploiement de la formation? [...] Vous comprendrez qu'on [ne] peut pas faire des groupes de codéveloppement de 8 personnes avec 10 000 employés, qu'on va retirer de la prestation de service. [...] Peut-être qu'un e-Learning peut très bien faire la job, là, dans ce cas-ci. (G01)

4.3 Accessibilité de la formation

Groupes privilégiés

Plusieurs personnes ont témoigné des enjeux concernant l'accessibilité de la formation pour l'ensemble des catégories d'emploi. D'abord, plusieurs rapportent que les formations destinées aux gestionnaires ont tendance à être privilégiées au détriment du reste du personnel, parce qu'elles sont plus « payantes » (coûteuses) pour atteindre les montants à dépenser et plus simples à comptabiliser. Une personne partage :

Le 1 % n'est aucunement garant de bonnes pratiques en matière de formation dans l'entreprise. C'est-à-dire qu'on pourrait former un groupe de gestionnaires avec des frais très très très élevés, tout est admissible, mais l'ensemble des autres employés ne sont pas formés, puis on atteint le quota. (G04)

Les personnes professionnelles auraient aussi tendance à être priorisées en raison des exigences de formation continue requises par leur ordre professionnel :

Je pense que ça serait intéressant, la loi, de voir comment c'est réparti aussi, pour qu'il y ait une meilleure équité. [...] Je suis allée dans deux organisations où on avait des ingénieurs. C'était le groupe le plus important, parce qu'ils ont un ordre professionnel. Bien, c'était toujours la priorité aux ingénieurs [...] [ça] fait que ça créait encore un déséquilibre. Puis là, on avait moins de conventions, ça fait que ça protégeait moins les autres travailleurs pour en bénéficier. (G02)

Une personne mentionne que son organisation a mis en œuvre des stratégies pour tenter de remédier à cette tendance :

Nous, on s'est doté quand même d'une sorte de stratégie [pour] s'assurer que tout le monde soit formé, parce que c'est ce [dont] on se rendait compte. [...] On formait plutôt les gens qui levaient la main. Ça va souvent être des professionnels, [mais] les gens de premier niveau, [on pouvait] peut-être dire : « bien, on ne paiera pas la formation » parce que c'est pas nécessairement encouragé non plus. (G01)

Une personne représentante d'une organisation interpellée par la loi du 1 % partage une perspective similaire, soulignant la tendance des organisations à qualifier les personnes déjà qualifiées :

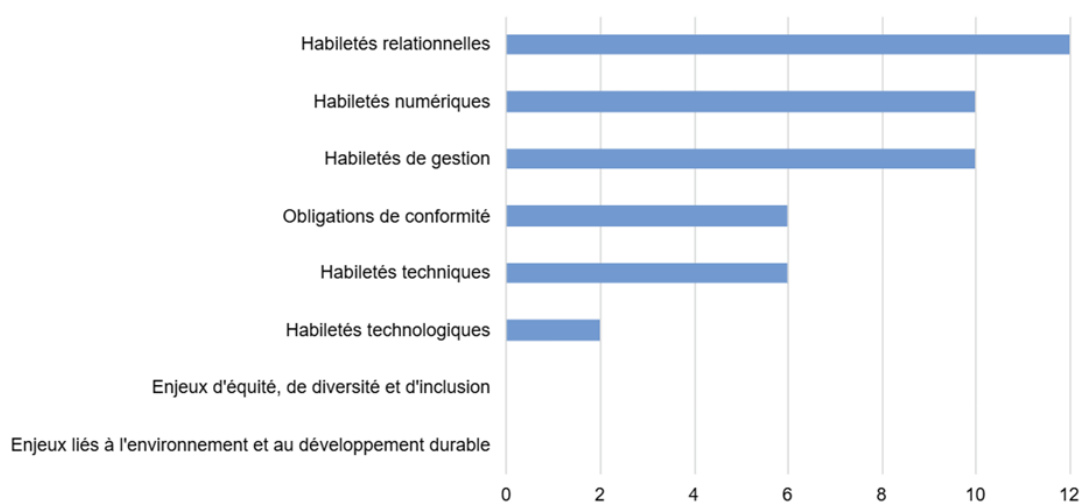
[Il y a] une grosse proportion, en fait, de ce montant en formation qui sert pour des travailleurs qui sont le plus souvent hautement qualifiés et qui sont le plus souvent des gestionnaires. C'est, je pense, au-dessus de 60 % [...] Donc les travailleurs qui sont moins qualifiés, qui seraient logiquement ceux qui en auraient peut-

être le plus besoin pour pouvoir, justement, acquérir de nouvelles compétences qui leur permettraient une forme de mobilité, sont ceux qui ont le moins accès à ces formations-là. (I03)

Choix des compétences développées

Des personnes participantes qui ont vécu un audit par Revenu Québec ont fait valoir la difficulté à faire reconnaître l'admissibilité de certaines activités de formation pour certaines catégories d'emploi. À titre d'exemple, plusieurs personnes ont témoigné que les habiletés relationnelles (ou *soft skills*), telles que les compétences en communication et en collaboration, étaient essentielles pour leurs organisations (voir figure 3). Or, les dépenses liées aux activités de formation visant à développer ces compétences seraient plus difficiles à faire reconnaître comme admissibles lorsqu'elles sont offertes à d'autres catégories d'emploi que les gestionnaires et certains professionnels. Une piste explicative mentionnée est le fait que la loi du 1 % considère que pour qu'une formation soit admissible, elle doit permettre de développer des compétences *nécessaires* à l'exercice de l'emploi.

Figure 3
Répartition des compétences ou des thématiques jugées prioritaires dans les milieux des personnes participantes



Plusieurs perçoivent que la loi du 1 % devrait accorder plus d'importance aux activités de formation permettant de développer le savoir-être : « Il faut absolument que toutes les compétences reliées au savoir-être soient reconnues davantage. Puis, c'est pas le cas nécessairement en ce moment » (G04). Une autre personne va dans le même sens en référant au Référentiel des compétences du futur de la CPMT :

[Les] contenus de formation en lien avec les habiletés relationnelles, bien, la loi du 1 % n'est pas très favorable avec ça. Ils vont accepter ce qui est un réel savoir-faire à mettre en pratique. Fait que là, la collaboration, comment tu [la] mets en pratique, c'est difficile à appuyer en audit [...] ils ont sorti un répertoire des compétences du futur, mais c'est des compétences qui sont dures à faire passer en audit. (G01)

De manière similaire, certaines personnes croient que les activités de formation en lien avec la législation en matière de santé, sécurité et climat de travail (p. ex., éviter le harcèlement) devraient faire partie des activités admissibles. Une personne fournit un exemple :

[Le montant déclaré,] ça n'inclut quand même pas toute la formation obligatoire de santé-sécurité que l'on doit faire. Chose qui, selon moi, devrait être reconnue et applicable dans cette loi-là parce que, pour nous, c'est essentiel. Nos travailleurs seraient largement en danger, là, s'il n'y [avait] pas toutes ces choses-là de mises en place pour eux. (G03)

Quelques personnes rencontrées suggèrent de revoir et d'élargir la conception des compétences au-delà des tâches actuellement requises pour un poste. L'une d'entre elles parle de démocratiser la formation en considérant les transformations dans les milieux de travail :

L'objectif de la loi du 1 %, c'est de rendre plus compétente ta main-d'œuvre. Mais c'est quoi... qu'est-ce que ça veut dire, rendre plus compétent? Compétent dans quoi? Tu sais, [peut-on] juste rephraser ça, puis se dire : bien tu sais, l'idée là c'est qu'on investisse dans nos employés, pour que s'il y a des transformations, qu'on les accompagne. [...]. Il faudrait comme démocratiser ça ou rendre ça plus... je ne sais pas... humain ou personnalisé. (G04)

Quelques personnes suggèrent que la loi du 1 % puisse soutenir le développement du goût d'apprendre. Elles perçoivent que certains membres du personnel sont moins enclins à exprimer un intérêt ou des besoins de formation parce qu'ils n'en ont pas développé l'habitude ou ont vécu des expériences d'apprentissage négatives par le passé. Une personne représentant une organisation va dans le même sens : « Développer les compétences pour apprendre, c'est-à-dire que... c'est ça aussi la formation continue. [...] l'état d'esprit de se former de façon continue tout au long de la vie. [...] Ce goût-là, ça se... ça se cultive » (I03). Enfin, une autre personne représentant une organisation croit que la littératie et la numératie gagneraient également à être considérées comme des compétences à développer en emploi, une perspective qui serait rarement partagée par les employeurs :

Quand on regarde qui est formé dans les organisations, on se rend bien compte que les gens qui en ont besoin de ces développements de compétences, là, ils y ont accès. [...] Si on veut un impact maximal avec notre argent public, on devrait développer la littératie et la numératie [...] quelles sont les possibilités qui s'ouvrent à cette personne-là? Ou à l'entreprise qui, du coup, du jour au lendemain, se retrouve avec des travailleurs qui savent parler français puis écrire français? (I01)

5. Discussion

S'appuyant sur une approche socioconstructiviste, cette étude exploratoire visait à répondre à la question de recherche suivante : *Comment les personnes gestionnaires de formation perçoivent-elles la loi du 1 % et sa mise en œuvre dans les milieux de travail?* La recherche a permis d'identifier certaines forces de la loi, telles que la pertinence du mécanisme législatif lui-même, le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO), le Certificat de qualité des initiatives de formation (CQIF) et le principe du plan de formation global. Ces différentes possibilités, quoique peu connues, sont appréciées par les organisations qui les utilisent. Du côté des limites de la loi, certains résultats font écho aux écrits consultés, comme la lourdeur administrative liée à la comptabilisation des dépenses (Ordre des conseillers en ressources humaines agréés, 2023) et les défis rencontrés par les PME (Deschênes, 2021). Les entretiens permettent néanmoins de découvrir deux limites à la loi du 1 % qui n'avaient pas été mises de l'avant auparavant : ses effets limités (voire non souhaités) sur la qualité des initiatives de formation dans les organisations, ainsi que des enjeux d'accessibilité à la formation susceptibles d'être exacerbés par le fonctionnement actuel de la loi.



5.1 Lourdeur administrative et mesures d'allègement

Sans surprise, la charge administrative jugée comme élevée ressort parmi les limites de la loi du 1 %. Bien que certaines obligations aient été allégées, notamment par l'abolition de la Déclaration des activités de formation (DAF), cette lourdeur persiste, surtout dans les organisations qui ne disposent pas de personnel dédié à la gestion de la formation. Par ailleurs, l'abolition de la DAF n'a été mentionnée par aucune des personnes ayant participé aux entretiens. Nous posons l'hypothèse que la nouvelle n'avait pas encore percolé dans les milieux. Qui plus est, malgré l'abolition de cette déclaration, garder des traces des activités de formation demeure utile pour faciliter l'audit par Revenu Québec. Le CQIF, pour sa part, a été mentionné par quelques personnes qui en ont souligné la pertinence. Les entretiens de groupe ont néanmoins corroboré les données du MESS et de la CPMT (2023) quant à la sous-utilisation de cet outil. Plusieurs personnes n'en ont appris l'existence que lors des entretiens.

Les résultats mettent également en lumière une certaine confusion quant aux dépenses et aux types d'activités de formation admissibles pour se conformer à la loi du 1 %, ainsi qu'un souhait partagé que les informations concernant la loi soient plus précises et plus facilement accessibles. Comment expliquer ce constat, alors qu'il existe certaines ressources faciles à trouver en ligne, comme des guides d'interprétation? D'abord, le partage des rôles entre la CPMT, qui administre la loi du 1 %, et Revenu Québec, qui réalise les audits, semble semer une certaine confusion quant aux ressources de soutien disponibles. De plus, comme le rappellent Grenon et al. (2021), une information disponible ne signifie pas automatiquement qu'elle soit accessible. Cette complexité peut être liée au langage spécialisé de la loi du 1 % ou à une faible littératie (Nanhou et Desrosiers, 2019). Une diversification des modes de diffusion de l'information à l'aide de capsules vidéo (Solar et al., 2014), d'aides à la tâche, de gabarits ou d'infographies pourrait représenter une piste pour répondre à cet enjeu.

5.2 Quand un investissement élevé en formation n'est pas gage de qualité

La pertinence et l'efficacité des activités de formation reposent sur une analyse rigoureuse des besoins de formation, l'usage de pratiques validées et la prise en compte du contexte organisationnel (Lanoix et Meilleur, 2024; Rivard et Lauzier, 2023). L'étude permet d'identifier plusieurs limites en lien avec la qualité des pratiques de formation, soit parce que le fonctionnement de la loi du 1 % crée des effets indésirables à cet égard, soit parce que la loi dans sa forme actuelle ne permet pas d'assurer cette qualité.

Dans la pratique, les organisations choisissent parfois de privilégier des activités de formation qui sont plus faciles à comptabiliser pour se conformer à la loi du 1 %. Conséquemment, certaines activités moins structurées comme l'entraînement à la tâche, le coaching, le mentorat, et le codéveloppement ne sont pas mises de l'avant malgré leur pertinence. Pourtant, les bénéfices de telles modalités de formation sont documentés (Bozer et Jones, 2018; Desjardins et al., 2022; Goldberg et al., 2020; Timsal et al., 2016). Deux scénarios sont observés : certaines organisations mettent tout de même en œuvre ces activités de formation, mais ne les comptabilisent pas; d'autres choisissent simplement de privilégier d'autres types d'activités plus simples à déclarer. Plusieurs hypothèses pourraient expliquer ce constat. D'abord, plusieurs de ces modalités ne sont pas mentionnées dans la loi, ce qui peut alimenter la perception qu'elles ne seront pas admissibles. Ensuite, les pièces justificatives requises peuvent être difficiles à recueillir, ou demander beaucoup de temps, comme pour l'entraînement à la tâche qui exige des objectifs pédagogiques et un plan de formation précis. En bref, le fonctionnement actuel de la loi du 1 % peut encourager les organisations à faire des choix, non pas en fonction de ce qui est le plus ajusté pour répondre à leurs besoins, mais en fonction de ce qui est le plus facile pour se conformer, ce qui fait obstacle à l'adoption d'une approche stratégique de la formation.

Les considérations par rapport au choix des modalités de formation apparaissent particulièrement pertinentes dans le contexte d'une économie de PME (Direction générale de la petite entreprise, 2024). Contrairement à l'idée reçue selon laquelle les PME ne seraient pas intéressées par la formation, elles y accorderaient de l'importance, mais privilégieraient souvent des activités de formation informelles ne bénéficiant pas toujours de la même reconnaissance que la formation plus traditionnelle (Bérubé, 2022). Dans un contexte économique marqué par l'inflation et la pénurie de main-d'œuvre, les PME investissent dans les formations qu'elles jugent les plus utiles (Bérubé, 2022), une observation aussi relevée dans cette étude. Ceci expliquerait le fait que certaines activités de formation comme le compagnonnage ne soient pas toujours déclarées malgré leur pertinence pour les petites entreprises (St-Jean, 2010).

Des questionnements sont également soulevés par rapport à la reconnaissance de la formation asynchrone. En ce moment, pour ce type de modalité, la loi exige qu'une personne-ressource soit disponible pour interagir avec la personne apprenante. Or, il existe maintenant de nouvelles façons d'obtenir une rétroaction personnalisée, notamment grâce à l'usage de l'intelligence artificielle générative (Bhosale et al., 2024). On reconnaît également de plus en plus la valeur des modalités hybrides, dont l'efficacité serait plus élevée que les modalités strictement synchrones ou asynchrones (Mubayrik, 2018). La reconnaissance de la formation asynchrone pourrait ainsi être élargie au vu de ses avantages pour le respect du rythme et des contraintes opérationnelles (Akmoun et Bourkaib, 2021) et des évolutions technologiques dont elle a bénéficié depuis l'instauration de la loi du 1 %.

Enfin, les résultats de cette étude invitent à remettre en question la pertinence d'indicateurs purement financiers comme seules mesures des efforts en formation. Les personnes rencontrées témoignent d'une « perte de sens » associée à cette logique comptable, étant donné la dimension humaine du développement des compétences, une position partagée par l'Ordre (Ordre des conseillers en ressources humaines agréés, 2025). De plus, un investissement financier élevé en formation n'est pas garant de la qualité des pratiques mises en œuvre, de leur adéquation au contexte ou de l'efficacité des activités de formation pour développer les compétences visées. À ce titre, les écrits permettent d'identifier des indicateurs alternatifs ou complémentaires, comme le taux de participation aux activités de formation ou le nombre d'heures de formation par personne (Monville, 2007). De plus, peu importe leur taille, les organisations se sentent souvent démunies par rapport à l'analyse des besoins et l'évaluation de la formation, deux activités essentielles pour assurer la qualité de la formation (MESS et CPMT, 2023; Rivard et Lauzier, 2023). Bien que les dépenses relatives à ces activités soient admissibles au regard de la loi du 1 % sous certaines conditions, il semble que cette possibilité soit, comme d'autres mesures mentionnées précédemment, méconnue. Les résultats soulignent de nouveau la difficulté de déployer des activités de formation véritablement efficaces lorsque les organisations ne disposent pas des ressources, des outils ou de l'accompagnement nécessaires. À ce titre, le développement de partenariats entre la CPMT et les institutions universitaires impliquées dans la professionnalisation des gestionnaires de formation pourrait constituer une piste de solution.

5.3 Accessibilité de la formation et apprentissage tout au long de la vie

La présente étude met en lumière divers enjeux d'accessibilité à la formation pour l'ensemble des catégories d'emploi. Considérant le rôle clé du développement des compétences pour assurer l'employabilité des personnes tout en leur permettant de se prémunir contre la précarité (Delhoume, 2021), ainsi que les obstacles que rencontrent certains groupes marginalisés comme les personnes en situation de handicap et les personnes immigrantes pour développer leurs compétences (Bruyère et Colella, 2022; Johnson et Saba, 2024; Kulkarni et Gopakumar, 2014), l'accès à la formation est un enjeu social. Bien que plusieurs facteurs entrent en ligne de compte, il semblerait que le fonctionnement actuel de la loi du 1 % et ses conditions d'admissibilité favorisent certaines catégories de personnel (p. ex., selon le niveau hiérarchique, le niveau de professionnalisation et la



nature du travail) au détriment d'autres effectifs qui pourraient en bénéficier. Ces observations vont dans le sens de données déjà connues, selon lesquelles les gestionnaires et les personnes professionnelles ont plus facilement accès à la formation que d'autres groupes (MESS et CPMT, 2023).

Pourquoi ce déséquilibre? Les formations auprès des gestionnaires, par exemple, auraient tendance à être privilégiées parce qu'elles sont plus coûteuses et plus simples à comptabiliser dans le cadre de la loi du 1 %. Une autre raison concerne les procédures utilisées par les organisations pour prioriser les formations : une sélection au compte-goutte selon les demandes individuelles contribuerait à former les mêmes personnes, soit celles qui lèvent la main et qui ont l'habitude de se placer en posture d'apprentissage. Les conventions et les exigences des ordres professionnels jouent également un rôle dans l'attribution des dépenses de formation.

Les enjeux d'accessibilité se manifestent également dans la nature des compétences que l'on considère comme pertinentes à développer selon les catégories d'emploi. En effet, les gestionnaires de formation ont relevé une difficulté à faire reconnaître les activités de formation permettant de développer les compétences transversales (*soft skills*) pour des postes techniques, par exemple.

Pourtant, plusieurs études relatent les bénéfices du développement de compétences transversales, et ce, même pour les emplois techniques (Laker et Powell, 2011), telles que la recherche d'emploi (Wesley et al., 2017), l'amélioration de la collaboration au sein des équipes et l'augmentation de la productivité (Adhvaryu et al. 2023). Considérant le fait que la loi du 1 % « vise à faciliter l'intégration et le maintien en emploi des personnes, leur employabilité et leur mobilité professionnelle » (CPMT, 2025b), la difficulté à faire reconnaître de telles formations pour toutes les catégories d'emploi apparaît incohérente. Cet enjeu pourrait être lié au fait que les audits sont sous la responsabilité de Revenu Québec, dont les activités reposent sur une logique comptable. La définition d'une compétence en emploi utilisée pour interpréter la loi pourrait également être en cause. En effet, le manuel d'interprétation de la loi indique ceci :

[...] toute formation donnée dans le cadre de la loi sur les compétences doit être organisée selon un processus structuré permettant à la personne formée d'acquérir des connaissances, des habiletés ou des attitudes liées à la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences reconnues et **nécessaires** à l'exercice d'un emploi. Ainsi, pour déterminer si une activité de formation est admissible, l'employeur doit se demander si la formation permettra à l'employé d'être plus compétent pour exercer un emploi. (p. 1)

Selon cette interprétation, certaines compétences transversales, comme les compétences relationnelles, pourraient ainsi ne pas être considérées comme « nécessaires ». Cette conception des compétences apparaît également incohérente avec la promotion des compétences futures dans le Référentiel québécois des compétences du futur (CPMT et MESS, 2020), où plusieurs compétences transversales occupent une place importante. Ces compétences du futur sont définies par la CPMT comme « l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui seront nécessaires à la pratique de professions au cours des prochaines années. » (CPMT et MESS, 2020, p. 4) De plus, le référentiel identifie la littératie et la numératie comme « socles » nécessaires pour permettre le développement des compétences du futur, alors que le rôle des employeurs à cet effet est remis en question.

Enfin, des personnes ayant participé à la recherche ont également relevé le fait que les dépenses de formation liées à des obligations légales en lien avec la santé, la sécurité et le climat de travail n'étaient habituellement pas admissibles pour l'ensemble du personnel, bien que requérant une part du budget, parfois limité, de formation. Or, le lien entre la santé et la sécurité au travail, d'un côté, et la performance organisationnelle, de l'autre, est documenté. Certains facteurs liés aux pratiques de gestion, aux conditions d'emploi et aux relations au travail peuvent engendrer des effets néfastes sur la santé physique et psychologique, lesquels nuisent à leur tour à la productivité (Institut national de la santé publique, 2024; Zanko et Dawson, 2012). Développer des compétences qui soutiennent le maintien d'environnements de

travail sains et sécuritaires n'est-il pas en cohérence avec la perspective d'apprentissage tout au long de la vie, tout comme les compétences transversales, la littératie et la numératie? Y aurait-il lieu d'élargir notre conception des compétences pour soutenir non seulement la productivité des organisations, mais également le développement des citoyens, des citoyennes et des communautés?

5.4 Limites méthodologiques

L'étude présentée comporte certaines limites. Considérant la nature exploratoire de la recherche, la taille d'échantillon demeure restreinte. L'échantillon des gestionnaires de formation est diversifié en matière de rôles, de tailles d'entreprises et de secteurs d'activité. Néanmoins, près de 70 % d'entre eux sont membres de l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés, ce qui peut avoir teinté leur perspective. Il convient également de considérer que l'approche socioconstructiviste adoptée, bien qu'elle ait permis d'accéder à des perspectives qui nous étaient inconnues, représente une des approches parmi d'autres pour étudier ce mécanisme législatif. Cette approche a dû être clarifiée au début des entretiens de groupe, puisque certaines personnes à la recherche de soutien auraient souhaité que l'équipe de recherche puisse se positionner comme experte et répondre à leurs questions au sujet de la loi du 1 %. Enfin, la saturation empirique a été atteinte pour les groupes de gestionnaires de formation, mais ce n'est pas le cas pour les entretiens avec les trois personnes représentant des organisations (p. ex., organisation syndicale). Des études subséquentes gagneront à approfondir la perspective de ces organisations et à interpeler d'autres parties prenantes concernées, telles que les représentants ministériels, les groupes d'employabilité, et les personnes formées en entreprise.

Conclusion

Au Québec, la formation et le développement des compétences en milieu de travail sont encadrés sur le plan législatif par la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, aussi appelée loi du 1 %. Ce projet de recherche partenariale visait à documenter les perceptions de gestionnaires de formation par rapport à cette loi et sa mise en œuvre. Les résultats démontrent que, si la loi du 1 % comporte des forces à préserver et à faire connaître, elle gagnerait également à être revue à la lumière de l'expérience vécue des gestionnaires de formation et des transformations du monde du travail actuelles et à venir. Ils rappellent l'importance que les activités de formation soient déterminées en fonction du contexte organisationnel et de la nature des compétences qui doivent être développées, tout en relevant des effets parfois indésirables du fonctionnement de la loi du 1 % à cet égard. Ils mettent en relief les besoins en matière d'accompagnement des gestionnaires de formation à cet effet.

L'étude met également en lumière des enjeux d'accessibilité à la formation en milieu de travail, un obstacle à l'adoption effective d'une approche basée sur l'apprentissage tout au long de la vie, mise de l'avant par la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Ministère de l'Éducation, 2002). Même si cette politique a été lancée il y a plus de 20 ans, et que certains jugent que la loi du 1 % s'inscrit dans cette logique (Bélanger et Robitaille, 2008), il semble que beaucoup reste encore à faire pour opérer ce changement de culture. Nous croyons que cette politique et la loi du 1 % devraient aller de pair pour soutenir non seulement la performance dans les organisations, mais également l'employabilité et la mobilité professionnelle dans un contexte de transformation des emplois.



Enfin, sur le plan méthodologique, l'approche socioconstructiviste mobilisée a permis de donner une voix à l'expérience des gestionnaires de formation qui doivent naviguer avec cette loi dans le cadre de leur travail quotidien. Elle a notamment permis de distinguer d'une part, ce que la loi autorise, et les informations disponibles à cet égard, et d'autre part, ce qui est compris par rapport à l'admissibilité des dépenses et à l'accessibilité perçue desdites informations. Cette perspective nous apparaît essentielle pour mettre en place des mécanismes et des conditions qui sont réellement porteurs pour les milieux. Nous invitons en ce sens les membres de la communauté scientifique à multiplier les recherches qui donnent une voix aux personnes concernées, y compris aux gestionnaires de formation.

NOTE

1 Afin d'alléger le texte, la formulation loi du 1 % sera utilisée pour la suite de cet article.

RÉFÉRENCES

- Adhvaryu, A., Kala, N. et Nyshadham, A. (2023). Returns to on-the-job soft skills training. *Journal of Political Economy*, 131(8), 2165-2208. <https://doi.org/10.1086/724320>
- Akmoun, H. et Bourkaib, N. (2021). Quelles interactions en formation asynchrone? *Multilinguales*, 1-10. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.7532>
- Alheit, P. et Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 57-83. <https://doi.org/10.4000/osp.563>
- Association canadienne pour l'éducation des adultes des universités de langue française. (2023). *Entrevue avec Jean Lortie – président de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT)*. <https://acdeaulf.org/entrevue-avec-jean-lortie-president-de-la-commission-des-partenaires-du-marche-du-travail-cpmt/>
- Bélanger, P. et Robitaille, M. (2008). *La formation en entreprise au Québec : un portrait*. Centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu du travail. https://bv.cdeac.ca/EA_PDF/42743.pdf
- Bérubé, F. (2022). *Formation et pénurie de main-d'œuvre : comprendre les besoins pour mieux outiller les PME*. Fédération canadienne de l'entreprise indépendante. https://20336445.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/20336445/research/reports/2022-10-11_Note%20de%20recherche_Formation%20et%20p%C3%A9nurie%20de%20main-doeuvre_FR.pdf
- Bhosale, J.-P., Kharade, P.-A. et Valekar, N.-J. (2024). The role of IA to improve accessibility in lifelong learning. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*, 6(11), 1-4. <https://www.doi.org/10.56726/IRJMET/2024/11>
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3-10. <https://doi.org/10.2307/2088165>
- Bonny, Y. (2017). Les recherches partenariales participatives : éléments d'analyse et de typologie. Dans A. Gillet et D. G. Tremblay (dir.), *Les recherches partenariales et collaboratives* (p. 25-44). Presses de l'Université du Québec.
- Bozer, G. et Jones, R. (2018). Understanding the factors that determine workplace coaching effectiveness: A systematic literature review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(3), 342-361. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1446946>
- Bruyère, S. M. et Colella, A. (dir.). (2022). *Neurodiversity in the workplace: Interests, issues, and opportunities*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003023616-9>
- Commission des partenaires du marché du travail (2018). Chapitre 4.4 : dépenses admissibles, règles de calcul et pièces justificatives. Dans Commission des partenaires du marché du travail (dir.), *Manuel d'interprétation de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Les Publications du Québec. https://www.cpmmt.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers_cpmmt/Publications/GM_interpretation_loi_chapitre_4_4_CPMT.pdf

- Commission des partenaires du marché du travail et Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2020). *Se préparer à un marché de travail en transformation : référentiel québécois des compétences du futur*.
https://www.cpmpt.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers_cpmpt/Publications/RA_referentiel_CPMPT.pdf
- Commission des partenaires du marché du travail (2025a). *Abolition de la déclaration des activités de formation (DAF)*.
<https://www.cpmpt.gouv.qc.ca/actualites/detail/abolition-de-la-declaration-des-activites-de-formation-daf/>
- Commission des partenaires du marché du travail (2025b). *Comprendre la loi et s'y conformer*. <https://www.cpmpt.gouv.qc.ca/entreprises/loi-sur-les-competences/comprendre-la-loi-sur-les-competences-et-sy-conformer/>
- Delhoume, F. (2021). *Différent selon qui? Une synthèse interprétative critique sur l'inclusion professionnelle des personnes neurodivergentes* [thèse de doctorat, HEC Montréal]. Réflexion. https://biblos.hec.ca/biblio/memoires/delhoume_fran_m2021.pdf
- De Marcellis-Warin, N., Dostie, B., Dufour, G., Armellini, F., Aubert, B., Beaudry, C., Boton, C., Bourdeau, S., Bourgault, M., Campbell, B., Cléroux, P., Cloutier, J.-C., Cohendet, P., Connolly, M., Danjou, C., Forgues, D., Godbout, L., Hadaya, P., Hadj, B., ...Zhegu, M. (2021). *Le Québec économique 9 : perspectives et défis de la transformation numérique* (2020LI-01). CIRANO.
<https://cirano.qc.ca/files/publications/QcEco9.epub>
- Denzin, N. et Lincoln, Y. (dir.) (2000). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Deschênes, A.-A. (2021). Formation continue de la main-d'œuvre : pour une collectivité qui se mobilise autour du développement des compétences. *Organisations & Territoires*, 30(01), 117-130. <https://doi.org/10.1522/revueot.v30n1.1294>
- Desjardins, M., Meurens, P. et Vanderleyen, F. (dir.) (2022). *Le groupe de codéveloppement en pratique : l'expérience des codéveloppeurs*. JFD Éditions.
- Deutsch-Heng, M., Dufour, G et Dostie, B. (2022). Chapitre 13 : évolution de la demande de compétences entre 2006 et 2016. Dans B. Dostie et C. Haeck (dir.), *Le Québec économique 10. Compétences et transformation du marché du travail* (p. 279-300). CIRANO. <https://doi.org/10.54932/PNOA9028>
- Direction générale de la petite entreprise. (2024). *Principales statistiques relatives aux petites entreprises 2022*. Innovation, Sciences et Développement économique Canada. <https://ised-isde.canada.ca/site/recherche-statistique-pme/fr/principales-statistiques-relatives-aux-petites-entreprises/principales-statistiques-relatives-aux-petites-entreprises-2022>
- Dostie, B., Dufour, G. et Haeck, C. (2022). Enjeux du marché du travail et compétences : pistes de réflexion pour le futur. Dans B. Dostie et C. Haeck (dir.), *Le Québec économique 10. Compétences et transformation du marché du travail* (20, p. 429-441). CIRANO.
<https://doi.org/10.54932/KFTZ1454>
- Fédération des cégeps (2024). *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre : réflexion sur les moyens à mettre en place afin de mieux soutenir la qualification et le rehaussement des compétences de la main-d'œuvre au Québec*. <https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2024/04/avis-loi-main-d-oeuvre.pdf>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière éducation.
- Foucher, R. et Hassi, A. (2013). International briefing 28: Training and development in Quebec. *International Journal of Training and Development*, 17(1), 76-91. <https://doi.org/10.1111/i.1468-2419.2012.00418.x>
- Galbin, S. (2014). An introduction to social constructionism. *Social Research Reports*, 26, 82-92. Directory of Open Access Journals, Center for Program and Social Development. https://www.researchreports.ro/images/researchreports/social/srr_2014_vol026_004.pdf
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.3.266>
- Gillet, A et Tremblay, D.-G. (dir.) (2017). *Les recherches partenariales et collaboratives*. Presses de l'Université du Québec.
- Goldberg, K., Harsanyi, M., Pruett, C., Rodriguez, R. et Breckon, D. (2020). Case study: The most effective career training programs for a workforce board. *Muma Business Review*, 4(4), 49-63. <https://doi.org/10.28945/4571>
- Gouvernement du Québec (2023). *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*.
<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/D-8.3>



- Grenon, M.-M., Ruel, J., Fougeyrollas, P., Normand, C. L., Moreau, A. C., Romero-Torres, A. et Gravel, S. (2021). Conceptualizing access to and understanding of information. *Universal Access in the Information Society*, 21(4), 839-850. <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00836-w>
- Guest, G., Bunce, A. et Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Henri, F. et Plante, P. (2019). Apprentissage tout au long de la vie [notes de cours]. Dans *Cours TED 1272 : Les TIC et l'apprentissage en milieu de travail* (p. 1-11). Département Éducation, Université TÉLUQ. https://r-libre.telug.ca/1742/1/TEd1272_texte2.1.pdf
- Institut de la statistique du Québec (2023). *Résultats de l'Enquête sur les pratiques de formation en emploi au Québec 2021*. https://www.cpmgouv.qc.ca/fileadmin/fichiers_cpmg/Publications/EPFEQ-rapport-enquete_formation_2021.pdf
- Institut de la statistique du Québec (2025). *Effectifs et proportions de différents groupes d'âge*. <https://statistique.quebec.ca/vitrine/vieillessement/themes/population/effectifs-proportions-groupes-age>
- Institut du Québec (2025). *Répercussions de l'automatisation et de l'IA sur la main-d'œuvre au Québec : quels sont les travailleurs et travailleuses les plus vulnérables?* <https://institutduquebec.ca/content/publications/repercussions-de-l-automatisation-et-de-l-ia-sur-la-main-d-oeuvre-au-quebec/idq-202501-ia.pdf>
- Institut national de la santé publique (2024). *Risques psychosociaux du travail*. <https://www.inspq.qc.ca/risques-psychosociaux-du-travail-et-promotion-de-la-sante-des-travailleurs/risques-psychosociaux-du-travail>
- Jain, S. et Khurana, N. (2017). Enhancing employee engagement through training and development. *Asian Journal of Management*, 8(1), 1-6.
- Johnson, J. A. et Saba, T. (2024). La réussite professionnelle des femmes immigrantes noires au Québec : obstacles ignorés et inégalités persistantes. *Diversité urbaine*, 21(3), 32-65. <https://doi.org/10.7202/1115233ar>
- Knighton, T., Hujaleh, F., Iacampo, J. et Werkneh, G. (2009, novembre). *Lifelong learning among Canadians aged 18 to 64 years: First results from the 2008 access and support to education and training survey* (Publication n° 81-595-M). Statistique Canada. https://publications.gc.ca/collections/collection_2009/statcan/81-595-M/81-595-m2009079-eng.pdf
- Kulkarni, M. et Gopakumar, K. V. (2014). Career management strategies of people with disabilities. *Human Resource Management*, 53(3), 445-466. <https://doi.org/10.1002/hrm.21570>
- Laker, D. R. et Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111-122. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20063>
- Lanoix, S. et Meilleur, R. (2024). De l'intuition aux choix stratégiques : quand l'équipe de formation se professionnalise. *Revue RH*, 27(4). <https://carrefourrh.org/ressources/revue-rh/volume-27-no-4/choix-strategiques-equipe-formation-pro>
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Liouaeddine, M. (2009). *La dynamique de la formation continue dans les P.M.E marocaines*. Munich Personal RePEc Archive, no 69831, Ludwig-Maximilians-Universität München. <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/69815/>
- Liow, E. D. (2012). The neoliberal-developmental state: Singapore as case study. *Critical Sociology*, 38(2), 241-264. <https://doi.org/10.1177/0896920511419900>
- Marín-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C. et Jaramillo-Serna, M. A. (2021). Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of Managerial Science*, 16, 969-1000. <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>
- Ministère de l'Éducation (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contentu.quebec.ca/cdn-contentu/adm/min/education/publications-adm/education/adultes/Politique-gouvernementale-education-adultes-formation-continue.pdf>

- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et Commission des partenaires du marché du travail (2023). *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre : rapport quinquennal 2018-2023*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/emploi-solidarite-sociale/publications-adm/rapport/RA_Rapport_quinquennal_LDRCMO_2018-2023.pdf
- Monville, M. (2007). *Évaluation des efforts de formation professionnelle continue en faveur des groupes à risque et des travailleurs du secteur privé*. Conseil central de l'économie. <https://www.ccecrb.fgov.be/dpics/fichiers/fr/doc07-855.pdf>
- Mubayrik, H. F. B. (2018). The present and future state of blended learning at workplace-learning settings in adult education: A systematic review. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(4), 247-273. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/353>
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208. <https://doi.org/10.3406/rfsp.2000.395464>
- Nanhou, V. et Desrosiers, H. (2019). *Regard sur les jeunes adultes sans diplôme d'études secondaires âgés de 18 à 34 ans au Québec : portrait sociodémographique et compétences de base*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/no-24-regard-sur-les-jeunes-adultes-sans-diplome-detudes-secondaires-ages-de-18-a-34-ans-au-quebec-portrait-sociodemographique-et-competences-de-base.pdf>
- Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (2023). *Loi du 1 % : un sondage confirme le besoin d'actualiser la loi sur les compétences*. <https://ordrecrha.org/decouvrir-lordre/publications-et-media/communiques/loi-1-pourcent>
- Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (2025). Développement des compétences : réformons la loi du 1 % pour l'adapter aux nouvelles réalités du travail. <https://ordrecrha.org/decouvrir-lordre/publications-et-media/communiques/developpement-competences-reformons-loi-1-pourcent>
- Pagé, C., Bérubé, C., Lemelin, C. et Saint-Pierre, C. (2004). *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie. Rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/CapApprenToutLongVie_f_rapport.pdf
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3^e éd.). SAGE.
- Powell, A. et Foley, N. (2020, 7 février). *Effectiveness of the apprenticeship levy* (Briefing n° 2020-0024). House of Commons Library. <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CDP-2020-0024/CDP-2020-0024.pdf>
- Rampin, R., Rampin, V. et DeMott, S. (2021). Taquette: Open-source qualitative data analysis. *Journal of Open Source Software*, 6(68), 3522. <https://doi.org/10.21105/joss.03522>
- Reavley, N. J., Morgan, A. J., Fischer, J.-A., Kitchener, B. A., Bovopoulos, N. et Jorm, A. F. (2021). Longer-term effectiveness of e-Learning and blended delivery of Mental Health First Aid training in the workplace: 2-Year follow-up of a randomised controlled trial. *Internet Interventions*, 25. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2021.100434>
- Rivard, P. et Lauzier, M. (2023). *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines : pour préserver et accroître le capital compétence de l'organisation* (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Rose, N. S. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge University Press.
- Roy, M. et Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(02), 129-151. <https://doi.org/10.7202/1084625ar>
- Rubenson, K., Desjardins, R. et Yoon, E.-S. (2007). Apprentissage par les adultes au Canada : une perspective comparative – Résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (publication n° 89-552). Statistique Canada. [89-552-MIF-17.pmd](https://www23.statcan.gc.ca/pub/89-552-x/2007001/article/00001-eng.htm)
- Savard, F., Blais, P. et Torres, J. (2020). *Rapport d'évaluation de la mesure des effets escomptés de la loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main d'œuvre*. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/emploi-solidarite-sociale/publications-adm/rapport/RAP_EV_Loi_Developpement_Reconnaissance_MaindOeuvre.pdf



- Savoie-Zajc, L. (2004). Triangulation (technique de validation par). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd., p. 289-290). Armand Colin.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (1^{re} éd., p. 118–137). Sage.
- Solar, C., Baril, D., Lauzon, N. et Roussel, J.-F. (2014). *Pratiques et stratégies innovantes en formation en emploi dans des entreprises du Québec : lever les obstacles à la participation*. Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA).
- Song, E. (2016). *Skills Development Funds: Country experiences and implications for South Asia*. Banque asiatique de développement. ADB Knowledge Events
- Statistique Canada (2024). *Tableau 3310080601a – Nombre d'entreprises canadiennes, avec employés*. <https://doi.org/10.25318/3310080601-fra>
- St-Jean, É. (2010). Formation, coaching et mentorat. Dans L. LeBel (dir.), *L'entrepreneur forestier du Québec : véritable propriétaire-dirigeant de PME* (p. 257-270). Programme de recherche sur les entrepreneurs forestiers de récolte et de transport. <https://www.researchgate.net/publication/235933703>
- Timsal, A., Awais, M. et Shoaib, O. (2016). On the job training and its effectiveness: An employee perspective. *South Asian Journal of Banking & Social Science*, 2(1), 1-22. https://www.researchgate.net/publication/305699923_On_job_Training_and_Its_Effectiveness_An_Employee_Perspective
- UNESCO (1997). *Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364_fre
- UNESCO (2020). *Embracing a culture of lifelong learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>
- UNESCO (2022). *Singapore: Skills Development Fund*. https://unevoc.unesco.org/countryprofiles/docs/UNESCO_Funding-of-Training_Singapore.pdf
- Vourc'h, A. et Perez, C. (2020). Individualising training access schemes: France – The compte personnel de formation (Personal Training Account – CPF). *OECD Social, Employment, and Migration Working Papers*, 245. <https://doi.org/10.1787/301041f1-en>
- Voyer, B., Ouellet, S. et Zaidman, A. M. (2017). *Acompagnement de formation individualisé en milieu de travail : récits de coaches, mentors et compagnons*. Presses de l'Université du Québec.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage.
- Wesley, S. C., Jackson, V. P. et Lee, M. (2017). The perceived importance of core soft skills between retailing and tourism management students, faculty and businesses. *Employee Relations*, 39(1), 79-99. <https://doi.org/10.1108/ER-03-2016-0051>
- Zanko, M. et Dawson, P. (2012). Occupational health and safety management in organizations: A review. *International Journal of Management Reviews*, 14(3), 328-44. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00319.x>