

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
LISA LAVOIE
BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B.Éd.)

Les compétences des formateurs en entreprise selon le point de vue des formateurs et
des apprenants d'une installation d'Alcan

Mai 2010

RÉSUMÉ

Cette recherche a été réalisée dans le cadre du programme de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi. L'étude porte sur la description des compétences déployées par les formateurs ainsi que celles à développer pour assurer une formation continue en entreprise. Dans le but de rehausser la qualification de la main-d'œuvre et d'optimiser la productivité, l'industrie québécoise mise de plus en plus sur le potentiel des ressources humaines (Bélanger & Robitaille, 2008). Depuis la mise en vigueur de la Loi sur le développement des compétences de la main-d'œuvre, la formation continue en entreprise constitue un moyen privilégié pour se démarquer dans une économie volatile (Bélanger & Robitaille, 2008).

Malgré les efforts consentis par les entreprises pour assurer la formation continue, plusieurs employés (apprenants) éprouvent des difficultés à mettre en œuvre les compétences visées par la formation dispensée (Broad et Newstrom, 1992; Toupin, 1995; Lafrenière, 1999; Horton & Baldwin, 2003; Fournier, 2004; Roussel, 2007). Cette problématique liée au type de formation continue en entreprise devient une entrave à la démarche d'amélioration et de développement espéré au départ. Plusieurs membres de l'organisation Alcan (Lafrenière, 1999) ont fait le même constat. Des études ont été menées à partir de cette problématique et plusieurs angles d'appréhension étaient possibles. Notre démarche s'inscrit sous l'angle du développement professionnel et pédagogique des principaux acteurs de la formation continue en entreprise soit : les formateurs et les apprenants. En effet, même si la participation des deux types d'acteurs concernés, dans ce cas-ci les formateurs et les apprenants, est un gage de réussite dans le renouvellement des pratiques sur le terrain (Savoie-Zajc, 2004), peu d'études ont porté sur leur point de vue respectif. Cette problématique nous amène à poser la question de recherche suivante : quels sont les points de vue des principaux acteurs (formateurs et apprenants) à propos des compétences des formateurs? En regard de cette question, l'objectif de l'étude consiste à cibler, à partir du point de vue des formateurs et de celui des apprenants, les compétences déployées par les formateurs et celles à développer par ces derniers.

Le cadre théorique de cette étude repose sur le principe de développement professionnel. Aussi, les concepts de formation continue, de compétence et le référentiel de compétences pour les formateurs de la formation continue en milieu industriel ont servi de balise à l'étude. La formation continue renvoie aux apprentissages des adultes à partir de l'expérience. Elle constitue un moyen de développement professionnel et à plus long terme, un apprentissage tout au long de la vie (Organisation de développement économique, 2003). La compétence, quant à elle, renvoie à la mobilisation d'un ensemble de ressources cognitives d'ordre différent : des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Elle se traduit par des actions organisées, structurées et généralisables d'une situation à une autre dont le sujet est capable de disposer à un moment donné dans le but de faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations (Perrenoud, 2000).

Les compétences des formateurs de la formation continue en entreprise reconnues dans la littérature consultée sont les suivantes : la compétence pédagogique, la compétence sociale, la compétence technique ainsi que la compétence de gestion.

La méthodologie de cette recherche est mixte, car nous reportons une approche quantitative descriptive et une approche qualitative. L'échantillon est constitué de formateurs et d'apprenants provenant de divers secteurs d'une usine appartenant à la compagnie Alcan. Les instruments privilégiés de collecte de données sont le questionnaire et le *focus group*. Ces deux sources de données visaient à mieux cerner l'objet d'étude. Les résultats de la première collecte de données ont permis de cibler les thèmes à mettre en lumière lors du *focus group*. Une analyse statistique descriptive et une analyse de contenu ont été effectuées.

Les résultats émanant de l'étude concernent la compétence sociale, la compétence pédagogique et la compétence de gestion. La compétence sociale, dans la formation, est jugée primordiale par les deux types d'acteurs. Quant à elle, la relation pédagogique apparaît comme un aspect important de la compétence sociale, mais ne constitue pas pour les formateurs un obstacle à la formation. Par ailleurs, elle pourrait devenir un obstacle pour les apprenants. De plus, les résultats montrent que, pour les apprenants, la compétence sociale est nettement en amont des autres compétences, dont la compétence technique. En ce qui concerne la compétence pédagogique, les participants ont mentionné un intérêt marqué pour le développement et la mise à jour de matériel pédagogique adapté (filmer les tâches) ainsi que pour le partage des bonnes pratiques en formation avec les autres formateurs (rencontres, communautés de pratiques). Ce besoin d'appartenance marqué par sa fréquence dans les résultats renvoie lui aussi à l'aspect social de la formation dont nous avons parlé. Enfin, bien que non prescrite par l'organisation, mais présente dans la littérature, la compétence de gestion a été mise en lumière, et ce, au regard des diverses tâches liées à la formation. Deux composantes se dégagent : la composante en gestion administrative et la composante en gestion pédagogique. Cette compétence a largement été décrite comme étant à développer, et ce, par les deux groupes d'acteurs concernés. Il est à noter qu'une seule étude, à notre connaissance, fait état de cette compétence, soit celle d'Eurotrainer Consortium en 2008.

Les résultats de cette recherche peuvent être utiles au renouvellement de la formation des formateurs de l'entreprise concernée par l'étude comme dans d'autres milieux industriels. Toujours au plan pratique, les résultats invitent à la création de communautés de pratiques et au développement du sentiment d'appartenance. De plus, ils sont une avancée scientifique, car ces données sont construites grâce au vécu expérientiel des employés apprenants et formateurs. Ceci constitue donc un éclairage nouveau sur les pratiques pédagogiques favorables au transfert des acquis sur le terrain.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tous les membres de l'organisation Rio Tinto Alcan qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce projet de recherche. Je pense particulièrement aux personnes qui ont contribué à officialiser le projet initial et à celles qui m'ont accompagnée dans la démarche. Je tiens à souligner l'accompagnement, la rigueur et le souci de développement professionnel de madame Dominique Houle, chef d'équipe du développement et de la formation des employés cadres et syndiqués, grâce à qui j'ai constamment appris à me dépasser. De plus, cette démarche m'a permis de rencontrer plusieurs personnes de grande qualité appartenant à l'équipe de gestion de la formation qui m'ont accordé leur entière collaboration dont madame Josée Lafrenière, chef d'équipe du développement et de la formation des employés syndiqués ainsi que les conseillers en développement et formation des usines concernées par cette démarche. Enfin, je remercie particulièrement tous les participants (apprenants et formateurs) impliqués dans cette recherche qui se sont engagés avec générosité.

Je remercie chaleureusement madame Pauline Minier, ma directrice de maîtrise à l'Université du Québec à Chicoutimi pour sa confiance en moi et ses nombreux encouragements, sa bienveillance et son soutien pédagogique. Ce travail colossal en collaboration a été fait malgré les difficultés inhérentes à un tel parcours. Il faut mentionner que madame Minier a toujours su s'adapter aux préoccupations du milieu à l'étude. Je tiens aussi à remercier madame Marta Anadón, professeure de l'Université du

Québec à Chicoutimi avec qui j'ai suivi avec grand intérêt les cours préalables à la réalisation de la démarche de recherche.

Je souhaite remercier mon lecteur interne, monsieur Ahmed Zourhlal, professeur au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Je désire également remercier mon lecteur externe, monsieur Frédéric Deschenaux, professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Leurs précieux conseils ont permis d'améliorer la production finale.

Je remercie mes collègues et amis qui ont eu confiance en moi et m'ont encouragée pendant cette démarche. Aussi, je ne peux passer sous silence mes deux maternités vécues pendant la réalisation de cette recherche. Je souhaite remercier de tout cœur mes deux amours, Anne et Philippe, sans qui le sens de cette démarche serait vain. Je vous suis extrêmement reconnaissante. Je désire également remercier les membres de ma famille qui ont dû composer au regard de mes motivations internes pendant ces quatre dernières années. Votre fierté à mon égard m'a réconfortée tout au long du parcours. Je vous en remercie.

Pour terminer, rien dans tout ce travail ne vaut plus que l'amour, la générosité, le soutien inconditionnel et la patience sans borne de mon amoureux et père de mes enfants, Nicolas Tremblay, à qui je dois énormément. Bref, il y a un peu de vous tous à l'intérieur de ce projet. Merci du fond du cœur pour tous ces petits riens qui contribuent à la réalisation de quelque chose de grand.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES FIGURES	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : Problématique de recherche.....	4
1.1 Situation générale de la formation en entreprise au Québec	4
<i>1.1.1 Situation générale de la formation continue en entreprise dans le milieu à l'étude.....</i>	8
1.2 La problématique générale de la formation en entreprise	10
<i>1.2.1 La dynamique de gestion de la formation</i>	12
<i>1.2.2 Les formateurs : pratiques et design de formation</i>	16
<i>1.2.3 Le contexte des apprenants dans l'industrie.....</i>	20
1.3 Constats empiriques et scientifiques.....	22
1.4 Le problème de recherche.....	22
1.5 Questions générale et spécifiques de recherche	25
1.6 Objectifs de la recherche	25
CHAPITRE 2 : Cadre théorique.....	26
2.1 La formation et l'apprentissage tout au long de la vie	26
2.2 Les adultes en formation et les principes d'andragogie.....	28
<i>2.2.1 Un modèle andragogique</i>	29
<i>2.2.1.1 Le principe du respect de l'adulte en formation</i>	30
<i>2.2.1.2 Le principe de respect du contexte d'apprentissage et du confort de l'adulte</i>	30
<i>2.2.1.3 Le principe de la motivation dans l'apprentissage de l'adulte</i>	30
<i>2.2.1.4 Le principe d'acquisition, d'intégration et de maintien des connaissances.....</i>	31
<i>2.2.1.5 Le principe d'interactivité</i>	32
2.3 Le concept de compétence.....	33
<i>2.3.1 Le monde scolaire et la notion de compétence</i>	33
<i>2.3.2 Le monde de l'industrie et la notion de compétence</i>	34
2.4 Les compétences des formateurs	36
<i>2.4.1 La compétence technique des formateurs</i>	37
<i>2.4.2 La compétence sociale des formateurs</i>	39

2.4.2.1 <i>La composante personnelle de la compétence sociale des formateurs</i>	40
2.4.2.2 <i>Les composantes relationnelles de la compétence sociale des formateurs</i>	41
2.4.3 <i>La compétence pédagogique des formateurs</i>	44
2.4.4 <i>La compétence en gestion administrative et en gestion pédagogique des formateurs</i>	46
2.5 Le concept de développement professionnel.....	49
CHAPITRE III : Méthodologie	53
3.1 Perspectives d'investigation méthodologique	53
3.1.1 <i>Contexte de réalisation de l'étude</i>	54
3.2 Échantillonnage	54
3.2.1 <i>Échantillonnage pour la première prise de données</i>	54
3.2.2 <i>Échantillonnage pour la seconde prise de données</i>	57
3.3 Instrumentation pour recueillir l'information.....	58
3.3.1 <i>L'enquête par questionnaire</i>	59
3.3.2 <i>Le choix de la technique de focus group</i>	65
3.4 Critères méthodologiques d'analyse.....	67
3.4.1 <i>L'analyse de contenu</i>	69
CHAPITRE IV : Résultats	71
4.1 Résultats relatifs à la compétence pédagogique des formateurs.....	71
4.1.1 <i>Résultats relatifs à la composante «Le formateur implique l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage» (CPA)</i>	72
4.1.2 <i>Résultats relatifs à la composante «Le formateur utilise efficacement des méthodes pédagogiques et du matériel» (CPB)</i>	73
4.1.3 <i>Résultats relatifs à la composante «Le formateur crée et entretient une relation pédagogique privilégiée (feed-back)» (CPC)</i>	74
4.1.4 <i>Résultats relatifs à la composante «Le formateur évalue et assure le suivi des apprentissages» (CPD)</i>	75
4.2 Résultats relatifs à la compétence sociale.....	77
4.2.1 <i>Résultats relatifs à la composante «Le formateur met l'apprenant à l'aise» (CSA)</i>	77
4.2.2 <i>Résultats de la composante «Le formateur s'occupe du contexte d'apprentissage» (CSB)</i>	79
4.2.3 <i>Résultats liés à la composante «Le formateur communique de façon appropriée et claire» (CSC)</i>	80
4.3 Résultats relatifs à la compétence en gestion	81
4.3.1 <i>Résultats liés à la composante «Le formateur assure la gestion administrative de la formation» (CGA)</i>	82
4.3.2 <i>Résultats relatifs à la composante «Le formateur assure la gestion pédagogique de la formation» (CGB)</i>	83
4.4 Synthèse des résultats relatifs aux diverses composantes des compétences....	85

4.5	Données dégagées des réponses aux questions ouvertes posées aux formateurs et aux apprenants.....	86
4.5.1	<i>Les motivations antérieures des formateurs à exercer leur rôle.....</i>	87
4.5.2	<i>Les connaissances des apprenants après la formation</i>	87
4.5.3	<i>Obstacles rencontrés dans l'exercice de la tâche de formateur</i>	90
4.5.4	<i>Les compétences du formateur idéal.....</i>	93
4.5.5	<i>Le développement professionnel des formateurs</i>	95
4.5.6	<i>Les caractéristiques personnelles et relationnelles les plus importantes pour être formateur.....</i>	96
4.6	Résultats de l'apport des <i>focus groups</i>	97
4.6.1	<i>L'apport des focus groups concernant la compétence pédagogique ...</i>	100
4.6.1.1	<i>La composante «Le formateur assure l'évaluation et le suivi des apprentissages»</i>	101
4.6.1.2	<i>La composante «Le formateur s'occupe du contexte d'apprentissage».....</i>	105
4.6.2	<i>L'apport des focus groups à la compétence sociale</i>	106
4.6.2.1	<i>La composante «Le formateur crée et entretient une relation pédagogique privilégiée»</i>	106
4.6.2.2	<i>La composante «Le formateur communique de façon appropriée et claire».....</i>	107
4.6.3	<i>L'apport des focus group sur la compétence en gestion.....</i>	107
4.6.3.1	<i>La composante «Le formateur assure une gestion administrative de la formation».....</i>	108
4.6.3.2	<i>La composante «Le formateur assure une gestion pédagogique de la formation»</i>	109
	CHAPITRE V : Discussion	111
5.1	La place des compétences sociale et pédagogique dans la formation	111
5.1.1	<i>Le déploiement des compétences sociale et pédagogique.....</i>	112
5.1.2	<i>Le développement des compétences sociale et pédagogique</i>	117
5.2	La nouvelle compétence	121
	CONCLUSION	125
	APPENDICE A : Le questionnaire destiné aux formateurs.....	132
	PARTIE I : Identification du participant	132
	PARTIE II : Pratiques de développement et de formation	133
	PARTIE III : D'accord ou pas d'accord ?	135
	PARTIE IV : Caractéristiques personnelles et relationnelles des formateurs	136
	APPENDICE B : Le questionnaire destiné aux apprenants	137
	PARTIE I : Identification du participant	137
	PARTIE II : Pratiques de développement et de formation	138
	PARTIE III : Caractéristiques personnelles et relationnelles des formateurs	139
	PARTIE IV : D'accord ou pas d'accord?	140

APPENDICE C : Les composantes questionnées dans l'étude	141
APPENDICE D : Les éléments questionnés de la compétence pédagogique à l'étude	142
APPENDICE E : Les éléments questionnés de la compétence sociale à l'étude	143
APPENDICE F : Les éléments questionnés de la compétence de gestion à l'étude ..	144
APPENDICE G : Le canevas du <i>focus group</i> des formateurs	145
APPENDICE H : Canevas de l'animateur pour le <i>focus group</i> des formateurs	148
APPENDICE I : Le canevas du <i>focus group</i> des apprenants	149
APPENDICE J : Canevas de l'animateur pour le <i>focus group</i> des apprenants	151
APPENDICE K : Déclaration de consentement éthique	153
APPENDICE L : Approbation éthique	154
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	155

LISTE DES TABLEAUX

2.1	Les composantes personnelles de la compétence sociale des formateurs	41
2.2	Les composantes de compétences relationnelles des formateurs.....	42
2.3	Connaissances et habiletés des formateurs concernées par la compétence sociale à l'étude.....	43
2.4	Les connaissances et habiletés des formateurs concernés par la compétence pédagogique à l'étude.....	46
2.5	Les connaissances et habiletés des formateurs concernés par la compétence en gestion administrative et pédagogique à l'étude	48
3.1	Représentation des formateurs en fonction des secteurs d'opération	55
3.2	Nombre d'apprenants par secteurs représentés par les formateurs	56
3.3	Les composantes déployées et celles à développer par les formateurs selon les formateurs et selon les apprenants.....	67
3.4	Échelle adoptée pour regrouper les données quantitatives par niveaux.....	68
4.1	Selon les formateurs, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur implique l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage</i> (CPA)	72
4.2	Selon les apprenants, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur implique l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage</i> (CPA)	73
4.3	Selon les formateurs, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur utilise efficacement des méthodes pédagogiques et du matériel de formation</i> (CPB) ...	73
4.4	Selon les apprenants, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur utilise efficacement des méthodes pédagogiques et du matériel de formation</i> (CPB)	74
4.5	Selon les formateurs, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur crée et entretient une relation pédagogique privilégiée (feed-back)</i> (CPC)	75
4.6	Selon les apprenants, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur crée et entretient une relation pédagogique privilégiée (feed-back)</i> (CPC)	75
4.7	Selon les formateurs, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur évalue et assure un suivi des apprentissages</i> (CPD)	76
4.8	Selon les apprenants, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur évalue et assure le suivi les apprentissages</i> (CPD)	77
4.9	Selon les formateurs, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur met l'apprenant à l'aise</i> (CSA).....	78
4.10	Selon les apprenants, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur met l'apprenant à l'aise</i> (CSA).....	78
4.11	Selon les formateurs, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur s'occupe du contexte d'apprentissage</i> (CSB).....	79
4.12	Selon les apprenants, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur s'occupe du contexte d'apprentissage</i> (CSB).....	80
4.13	Selon les formateurs, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur communique de façon appropriée et claire</i> (CSC).....	81
4.14	Selon les apprenants, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur communique de façon appropriée et claire</i> (CSC).....	81

4.15 Selon les formateurs, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur assure la gestion administrative</i> (CGA)	82
4.16 Selon les apprenants, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur assure la gestion administrative de la formation</i> (CGA).....	83
4.17 Selon les formateurs, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur assure la gestion pédagogique</i> (CGB)	84
4.18 Selon les apprenants, mise en œuvre de la composante <i>Le formateur assure la gestion pédagogique</i> (CGB).....	84
4.19 Selon les formateurs, mise en œuvre des compétences de leur rôle.....	85
4.20 Selon les apprenants, mise en œuvre des compétences liées au rôle des formateurs	86
4.21 Selon les formateurs, les motivations antérieures au rôle de formateur.....	87
4.22 Selon les formateurs, résultats concernant les connaissances des apprenants à leur arrivée en poste	88
4.23 Selon les formateurs, précisions quant aux résultats du Tableau 4.22	89
4.24 Selon les apprenants, résultats concernant les connaissances des apprenants à leur arrivée en poste	90
4.25 Les obstacles à la formation ciblés par les formateurs.....	92
4.26 Les obstacles à la formation ciblés par les apprenants.....	93
4.27 Les compétences du formateur idéal selon les formateurs.....	94
4.28 Les compétences du formateur idéal selon les apprenants.....	95
4.29 Thèmes de développement professionnel souhaités par les formateurs.....	96
4.30 Selon les formateurs, les priorités dans la compétence sociale	97
4.31 Selon les apprenants, les priorités dans la compétence sociale.....	97

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Processus de développement et de formation 15

INTRODUCTION

Depuis quelques années, la formation continue des ressources humaines dans les entreprises est reconnue comme étant une des principales clefs de la réussite économique des pays. La formation reliée à l'emploi est devenue un défi important au Québec, notamment depuis les changements législatifs de 1995 (Bélanger & Robitaille, 2008, p.7). Plus encore, près de 80 % de cette formation est maintenant parrainée par l'employeur (Bélanger & Robitaille, 2008, p.7).

Bien que la formation continue fasse partie des pratiques en milieu industriel, cette dernière ne produit pas toujours les résultats escomptés. Nous avons voulu nous intéresser aux différentes compétences mises en œuvre par les formateurs de la formation continue en entreprise ainsi qu'à celles à développer par ces derniers. La particularité de cette étude réside dans le fait que les compétences identifiées émergent du point de vue des formateurs et de celui des apprenants du terrain choisi, soit une installation d'Alcan. L'étude a été réalisée conjointement avec une installation de cette organisation.

Le premier chapitre permet d'établir les éléments de la problématique liée aux compétences des formateurs en entreprise. Nous y traiterons des origines de la formation

continue en entreprise et ensuite de l'importance qui y est accordée par les industries et particulièrement par celle accordée par le milieu à l'étude. De plus, il sera question des obstacles entravant le développement, le maintien et le transfert des compétences de la main-d'œuvre dans les organisations. Ces obstacles sont mis en contexte, c'est-à-dire qu'ils sont spécifiques du terrain à l'étude. Une revue de la littérature faisant état de la pertinence d'aborder cette problématique sous l'angle des compétences des formateurs y est présentée. Enfin, nous terminons le chapitre en présentant les questions et objectifs de recherche.

Le deuxième chapitre est consacré à la présentation des fondements théoriques de l'étude. Celui-ci a comme toile de fond le développement professionnel. Aussi, les concepts de formation continue, de compétence ainsi que le contenu d'un référentiel de compétences pour les formateurs en milieu industriel ont servi de balise à l'étude. La formation continue renvoie aux apprentissages des adultes à partir de l'expérience. Elle constitue un moyen de développement professionnel et à plus long terme, un apprentissage tout au long de la vie. Les compétences de formation continue en entreprise reconnues dans la littérature sont les suivantes : la compétence pédagogique, la compétence sociale, la compétence technique ainsi que la compétence de gestion.

Le troisième chapitre présente les choix méthodologiques de la chercheuse pour atteindre les objectifs de recherche formulés. Les choix renvoient à une approche mixte (quantitative et qualitative). Nous préciserons le type d'échantillon ainsi que les deux

outils choisis pour le recueil de l'information, soit le questionnaire et le *focus group*. Une analyse statistique descriptive et une analyse de contenu ont été réalisées.

Le quatrième chapitre est réservé à la présentation des résultats. Ces derniers mettent l'accent sur la mise en œuvre des compétences pédagogique, sociale et de gestion. Les sujets de l'étude précisent les compétences mises en œuvre et également les compétences à développer.

Le cinquième chapitre a pour objet la discussion des résultats obtenus. Ces résultats font mention de l'importance des compétences relevant des dimensions sociale et pédagogique déployées dans la formation et des résultats relatifs aux composantes des compétences jugées nécessaires à développer chez les formateurs, et ce, selon le point de vue des formateurs et des apprenants. La discussion permet de mettre en lumière les convergences et les éléments de divergence de point de vue des deux groupes de participants, de faire des liens avec d'autres recherches dans le domaine de la formation continue en industrie et de montrer l'apport de cette étude.

La conclusion présente une avenue quant au renouvellement de la formation des formateurs, et ce, à l'installation d'Alcan comme dans d'autres milieux industriels. Elle invite à la création de communautés de pratiques et au développement du sentiment d'appartenance des formateurs. Elle présente aussi la pertinence scientifique des résultats de l'étude.

CHAPITRE 1

Problématique de recherche

Le premier chapitre permet d'établir les éléments liés à la problématique de la mise en œuvre des compétences des formateurs en entreprise. En premier lieu, nous traiterons de la situation générale de la formation continue en entreprise au Québec. Ensuite, nous dresserons un portrait de la problématique générale de la formation en entreprise. De plus, un portrait de la situation de la formation du milieu à l'étude sera fait. Aussi, les constats empiriques et scientifiques seront présentés. Enfin, le problème de recherche, les questions générales et spécifiques ainsi que les objectifs de recherche seront introduits.

1.1 Situation générale de la formation en entreprise au Québec

Dans un contexte économique dynamique et avec l'entrée en culture de la technologie de l'information et de la communication depuis plus d'une décennie, il est nécessaire pour les entreprises de revoir les visées et les priorités établies. La réorganisation de la production se manifeste à présent par un déplacement rapide de la production à l'échelle de la planète et, plus particulièrement, par des transferts constants de la production des pays industrialisés vers des pays en voie de développement. Il faut dire que les réorganisations structurales dans les entreprises pour contrer les problèmes

de concurrence ont occasionné des fermetures d'usines et provoqué, du même coup, de nombreuses mises à pied (Laflamme, 2002). Ces changements ont entraîné des modifications au plan de l'organisation du travail et ont créé des incertitudes, voire des incapacités de prévision quant aux volumes de main-d'œuvre requis et quant aux types de compétences exigées pour le travail à effectuer (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2004).

À la lumière des constats provenant du terrain (Alcan, 2004b) et à la suite d'une observation minutieuse de la littérature en ce domaine, on observe une évolution du marché du travail, car maintenant la main-d'œuvre occupe une place stratégique au sein des grands facteurs de production (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2003, Bélanger & Robitaille, 2008, Laflamme, 2002, Lapierre, Labonté & Tétreault, 2005; MEQ, 2004). Comme le mentionne le MEQ (2004), ce virage industriel est d'autant plus important que les compétences professionnelles doivent être renouvelées tout au long de la vie active, et ce, quel que soit le métier ou la profession. En ce sens, les instances gouvernementales québécoises ont pris les devants pour assurer la compétitivité nationale de leurs industries. Elles ont misé sur la formation continue en la reconnaissant comme un gage de performance. La formation reliée à l'emploi est devenue un défi à relever au Québec, notamment depuis les changements législatifs de 1995 (Bélanger & Robitaille, 2008, p.7). En effet, l'État québécois a légiféré, dans le même sens que la France l'a fait en 1971 (Terrot, 1983), afin d'encadrer l'exercice de cette formation continue (Bélanger & Robitaille, 2008,

Laflamme, 2002). À cet égard, Laflamme (2002) rapporte les actions entreprises par le gouvernement du Québec :

Le gouvernement du Québec a adopté, le 22 juin 1995, la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (L.Q. 1995, c.43). Son objectif est d'améliorer la qualification de la main-d'œuvre. Elle oblige tout employeur d'une entreprise dont la masse salariale excède 250 000 \$ à investir dans la formation un montant représentant au moins 1 % de la masse salariale. (Laflamme, 2002, p. 35)

Pour maximiser les coûts reliés à la formation, il incombe désormais aux gestionnaires d'entreprises de s'intéresser à une certaine vision à long terme de développement centrée sur le potentiel des ressources humaines. C'est dans cette foulée que Ledru, Bouda et Wolff (2004) affirment qu'on ne peut imaginer, par exemple, un développement durable sans y intégrer l'aspect humain, les dimensions que constituent les connaissances et les compétences. Ces divers aspects font partie des éléments clés de la performance des organisations. Dans une telle perspective, la formation continue des personnes à l'emploi devient un enjeu incontournable pour la participation des travailleurs à la création d'une plus grande richesse collective.

Le développement et le maintien des compétences professionnelles constituent aujourd'hui un atout de taille pour ces entreprises qui occupent une place dans l'économie de marché. Comme le mentionnent Ledru *et al.* (2004), les entreprises ont compris que leur compétitivité et leur développement reposent, en grande partie, sur les compétences des personnes qu'elles emploient. Bien que pour plusieurs entreprises, la Loi 90 représente une lourdeur administrative de même qu'un obstacle à la production

(Laflamme, 2002; Garant & Scieur, 2002, Bélanger & Robitaille, 2008), pour plusieurs autres ce n'est pas le cas. En effet, certaines organisations possèdent une vision de développement axée sur la mise à jour des compétences des employés, et ce, par l'investissement dans la formation continue de ces derniers (Bélanger & Robitaille, 2008). C'est le cas de grandes entreprises qui investissent plus de 1.51 % de leur masse salariale dans des activités de formation (Bélanger & Robitaille, 2008).

C'est d'ailleurs pour emboîter le pas que depuis juin 2007, on a reformulé la loi relative à la formation continue pour devenir la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* (Bélanger & Robitaille, 2008). Par l'application de cette loi, le gouvernement du Québec s'assure de favoriser la reconnaissance et le développement des compétences et de maintenir l'employabilité des travailleurs. Ainsi, toute entreprise qui a une vision à long terme du développement doit inévitablement consacrer du temps et de l'énergie à la formation et au développement de sa main-d'œuvre pour survivre à une économie fragile et volatile (Société québécoise de développement de la main-d'œuvre, 1996).

L'application de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* a des impacts significatifs, et ce, à plusieurs niveaux. À cet égard, Béji, Fournier et Filteau (2004) montrent dans la conclusion de leur étude, « l'impact positif de la mise en place de la formation continue dans le cadre de la loi 90 sur l'amélioration des qualifications des employés et leur adaptation aux tâches qu'ils exercent » (p.193). De plus, Lesemann (2005) montre que la Loi 90 a « un effet sur le caractère délibéré et

planifié de cette formation » (p.8). Quant à Charest (2006), il affirme que la Loi 90 a eu un effet structurant sur le partenariat ainsi que sur certaines pratiques. Parmi les changements de pratique, il y a celle des syndicats qui met plus d'emphase sur la négociation de clauses de conventions collectives portant sur la formation (Bélanger & Robitaille, 2008).

La mise en vigueur de la loi donne le ton à la formation continue dans une perspective de développement professionnel. Nous verrons plus loin que le défi demeure de taille dans le domaine industriel.

1.1.1 Situation générale de la formation continue en entreprise dans le milieu à l'étude

Le lieu d'investigation de l'étude est une installation de la compagnie Alcan inc., laquelle œuvre depuis plus de cent ans dans le secteur de l'aluminium au Québec et, entre autres, depuis plus de soixante-dix au Saguenay-Lac-Saint-Jean.¹

Il importe de préciser d'abord la position d'Alcan dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean en 2004² en matière de développement et de formation. Celle-ci explique la manière dont les instances régionales de l'industrie situent la formation continue : « La formation ne peut agir isolément, car elle fait partie de la solution et du plan d'ensemble

¹ Alcan, depuis 2007, est devenue la filiale de production d'aluminium de première fusion de la compagnie Rio Tinto et qui opère depuis sous le nom de Rio Tinto Alcan. Les exemples cités, proviennent de documents de la société qui était Alcan Inc. Nous citerons donc Alcan pour les besoins de cette recherche.

² Les citations provenant d'Alcan sont tirées de documents ayant un usage interne seulement. Ces dernières sont spécifiques au milieu à l'étude et n'engagent en rien les autres installations.

de l'amélioration de la performance » (Alcan, 2004b, p. 2). C'est donc dire qu'elle mise d'emblée sur un développement continu de sa main-d'œuvre afin d'atteindre ses objectifs d'affaires. En effet, tel que mentionné par Lafrenière en 1999, Alcan insiste pour que tous les employés entrent dans un processus de développement professionnel. Aussi, Alcan en 2004 s'est montrée ferme en indiquant que le développement des employés demeurait un atout considérable pour la performance de ses installations.

Développer pour performer, voilà la règle, notre conviction, notre croyance et notre engagement. D'une culture de formation à une culture d'apprentissage continu et de gestion des compétences alignées sur les résultats de l'organisation. (Alcan, 2004b, p. 2)

Dans son souci de développement de sa main-d'œuvre, les installations régionales d'Alcan ont aussi la préoccupation d'améliorer leurs méthodes de formation. L'effet structurant de la Loi 90 a amené la création d'une équipe de responsables de la formation. D'ailleurs, pour parvenir aux objectifs des installations, l'organisation a décidé de travailler en étroite collaboration avec cette équipe. La citation suivante fait écho de sa préoccupation pour que la formation permette le développement des employés :

L'équipe de développement et de formation est reconnue comme un partenaire stratégique dans l'amélioration des résultats des installations. Pour ce faire, elle est à la fine pointe des meilleures pratiques de soutien à l'apprentissage continu. Elle contribue d'une façon significative au développement du plein potentiel des personnes et des équipes ainsi qu'à la mise en place d'une organisation apprenante. (Alcan, 2004b, p. 5)

Par cette affirmation, l'organisation ne semble pas douter de la pertinence des investissements faits dans le développement de la main-d'œuvre. En effet, selon les dires de hauts dirigeants régionaux, les sommes investies pour les activités de développement dépassent largement les objectifs fixés par la Loi 90, et ce, même avant l'entrée en vigueur de cette dernière. Ainsi, le souci de développement et de la formation des employés reflète l'engagement d'Alcan envers ses ressources humaines.

Bien que l'organisation soit convaincue de la pertinence de la formation continue, elle n'échappe pas aux difficultés rencontrées dans d'autres milieux industriels. Nous pensons au transfert des connaissances acquises en milieu de travail dont il sera question ci-dessous.

1.2 La problématique générale de la formation en entreprise

Beaucoup d'efforts et de moyens sont consentis par les organisations pour la formation et le développement de la main-d'œuvre par des pratiques optimales. Malgré ces efforts soutenus, plusieurs employés (apprenants), à la suite d'activités de formation continue, éprouvent des difficultés à mettre en œuvre les compétences appréhendées lors de la formation. Ces constats ont été faits par plusieurs auteurs (Broad & Newstrom, 1992; Toupin, 1995; Lafrenière, 1999; Baldwin & Ford, 1988; Fournier, 2004; Roussel, 2007). En plus d'observer une certaine difficulté à transférer les apprentissages réalisés en formation, on observe à l'occasion une régression dans la preuve des acquis. Ce phénomène de régression des compétences a aussi été mentionné par Toupin (1995). Ce dernier affirme qu'un retour aux anciennes façons de faire et une absence de

prolongement des apprentissages sont aussi observés à la suite d'une activité de formation. De son côté, Fournier (2004) confirme ce constat fait en industrie dans une étude réalisée avec des apprentis conducteurs. Les participants à l'étude, dans de fortes contraintes de temps, ont eu des difficultés à appliquer leur procédure de vérification de sécurité apprise pendant la formation et la délaissent au profit d'une vérification plutôt superficielle.

De plus, comme le mentionnent Ledru *et al.* (2004), ce n'est pas par mauvaise foi ou par volonté de garder leurs pratiques antérieures que les employés n'utilisent pas les nouvelles façons de faire apprises en formation. Les employés cherchent toujours à gagner du temps dans le but d'être les plus efficaces possible, et ce, en raison des pressions organisationnelles liées aux exigences de production (Ledru *et al.*, 2004). De plus, lorsqu'on enseigne une nouvelle façon de faire à un employé, on remet en cause tous les efforts déjà faits par ce dernier pour devenir efficace. Toujours selon Ledru *et al.* (2004), ce n'est certes pas agréable pour l'apprenant de fournir une concentration d'énergie supplémentaire, de ralentir son travail et d'accepter que toute cette démarche puisse devenir une source d'erreurs.

Tentant d'encadrer cette problématique, plusieurs auteurs affirment que trois conditions sont nécessaires à la mise en œuvre des compétences acquises en formation ainsi qu'à un réinvestissement de celles-ci sur le terrain. Certains auteurs en parlent en termes d'obstacles (Roussel, 2007; Hashweh, 1985; Newstrom, 1986 dans Côté, Fillion, Panneton & Comtois, 2001). Ces conditions renvoient au milieu (facteurs

organisationnels), aux pratiques (design) de formation du formateur et à l'apprenant (ses besoins, ses motivations, ses perceptions).

Voici donc une mise en contexte de ces trois conditions favorisant ou entravant la mise en œuvre des compétences acquises en formation lors d'une situation de formation à l'intérieur de l'organisation du milieu soumis à l'investigation.

1.2.1 La dynamique de gestion de la formation

Le milieu industriel ciblé a développé depuis longtemps une culture de formation. Contrairement au monde scolaire, la fonction organisationnelle qui assure la transmission des savoirs en milieu industriel répond à la fonction de la gestion des ressources humaines. Cette fonction assure l'administration des systèmes de gestion et la direction des personnes (Bourgault, Charih, Maltais & Rouillard, 2003, p. 27, Bélanger & Robitaille, 2008). Les pratiques de formation ne sont pas régies par un ministère comme le sont celles des établissements scolaires. Il faut mentionner que les organisations privées évoluent dans une économie de marché où le paradigme industriel ou le paradigme technologique reposent sur le modèle de la production et d'une transmission efficace des connaissances (Bertrand & Valois, 1980, p. 171 et 202) tandis que les instances scolaires répondent à un paradigme plus humaniste qui croit dans les ressources de la personne et dans la capacité à s'autogérer (Bouchard, 1989, p. 207). D'ailleurs, dans un monde concurrentiel, le but des organisations industrielles est de faire des profits. Ces différences marquent la culture de la formation en industrie.

La dynamique et les pratiques en matière de développement et de formation continue en industrie sont influencées par deux approches de gestion des organisations présentes actuellement. Pour faciliter la lecture et surtout par souci d'harmonisation du vocabulaire entre les milieux industriel et scolaire, nous utiliserons le terme *traditionnelle* pour la première et *émergeante* pour la seconde. Ces deux approches se reflètent d'ailleurs dans les pratiques pédagogiques utilisées dans la formation et le développement de la main-d'œuvre

Comme pratique, l'approche traditionnelle de gestion préconisée en formation est surtout privilégiée chez Alcan. Elle prend plutôt la forme de transmission structurée de l'information que la forme d'une construction de connaissances. Comme le soulignent Bertrand et Valois (1980), le paradigme centré sur une culture industrielle privilégie une approche traditionnelle de l'éducation. Suivant cette approche, un formateur diffuse ses savoirs à des apprenants du haut vers le bas (Bertrand & Valois, 1980). C'est l'organisation qui décide de ce qui doit être enseigné relativement aux besoins des apprenants ainsi qu'à ceux de l'entreprise. Selon Caro (2006), ce sont les membres du haut de la pyramide qui se documentent et créent des programmes de qualité. Ces programmes imposent aussi une méthode d'enseignement et prévoient le contrôle des acquis des apprenants par le recours aux examens (Caro, 2006).

La venue du cadre législatif de la Loi 90 a incité à accélérer le processus de différenciation de la fonction de formation dans les organisations (Bélanger & Robitaille, 2008). Les entreprises ont créé des postes de responsable de la formation et

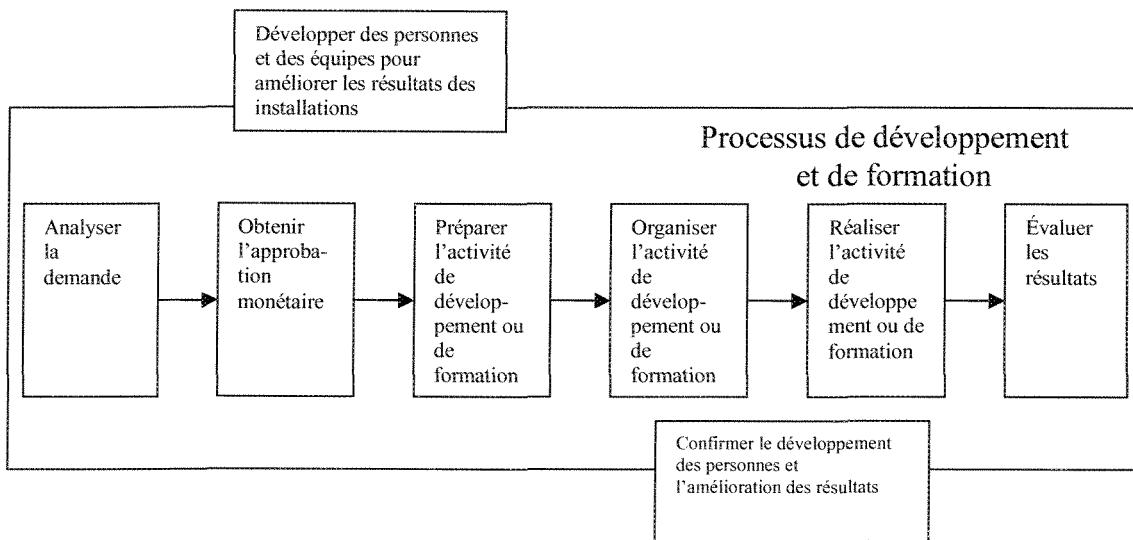
Alcan les a intégrés à ses structures. Elle a mobilisé une équipe qui organise la promotion, la gestion et la diffusion des activités de développement professionnel pour tous les secteurs de ses installations du Saguenay-Lac-Saint-Jean (Alcan, 2004b). En effet, les conseillers experts, les techniciens en organisation de la formation, les conseillers en formation et les formateurs qui constituent cette équipe s'affairent à mettre en place les structures nécessaires afin d'assurer la réalisation des activités de développement pour que tous puissent s'actualiser professionnellement au sein de l'organisation (Alcan, 2004b). Toujours selon l'organisation, cette équipe cible les besoins au regard des exigences du travail des employés et veille à l'acquisition et au maintien de la formation en vue de favoriser un développement de leurs compétences en cours d'emploi. Ce volet technique de développement des employés concerne tous les employés cadres et syndiqués de toutes les installations. Les employés doivent apprendre de nouvelles notions, améliorer les compétences qu'ils ont déjà ou maintenir celles que certains domaines techniques exigent. Des normes à atteindre sont prévues à cet effet (Alcan, 2004b).

Tout d'abord, l'équipe de développement et de formation d'Alcan respecte un principe qui oriente ses pratiques. Ce principe renvoie à une ligne directrice qui stipule que chaque employé doit pouvoir travailler dans un environnement qui maintient des conditions respectant l'environnement, la santé et la sécurité de tous les travailleurs. Une source documentaire corrobore cette affirmation :

Nous visons à ce que les gens aient l'information, les compétences, le soutien et les conditions requis pour accomplir leur travail de façon sécuritaire et efficace. C'est pourquoi nos actions sont centrées dans une perspective des personnes et des équipes dans une perspective continue des résultats de chacune des installations. (Alcan, 2004b, p. 6)

Pour réaliser ces activités de développement, Alcan a mis en place un processus de formation qui permet le développement des compétences des employés en cours d'emploi. Le processus de développement et de formation des employés comprend plusieurs étapes avant de se concrétiser. Ces étapes sont représentées dans la figure 1.1 qui suit.

Figure 1.1
Processus de développement et de formation



(Alcan, 2004b, p. 11)

La figure 1.1 présentée ci-haut illustre le processus de développement et de formation selon une dynamique continue, soit en spirale. Une partie de ce processus concerne les acteurs gestionnaires de l'équipe tels les conseillers en développement et formation. L'autre partie concerne les formateurs eux-mêmes dans l'exercice de leur fonction auprès des apprenants.

Pour actualiser ce processus, l'équipe de développement et de formation met à la disposition de ses formateurs une multitude de ressources matérielles qui se retrouvent à l'intérieur d'une application informatique à laquelle certains acteurs de la formation ont accès. Ces ressources font référence à des moyens mis en place pour faciliter les démarches de formation et de développement des employés.

1.2.2 Les formateurs : pratiques et design de formation

Les acteurs de la formation continue en entreprise sont nombreux et en interaction. Dans les entreprises plus particulièrement, il existe deux types d'intervenants pour la formation : les formateurs internes et les formateurs externes (Bélanger & Robitaille, 2008). Les formateurs externes sont des personnes ressources expertes qui viennent donner des formations spécifiques.

Le rôle des formateurs internes dans l'industrie est différent de celui des enseignants, parce que plus centré sur la formation continue rentable. Indépendamment du secteur de production, le rôle du formateur à travers l'organisation est crucial pour le maintien et l'évolution des savoirs dans les organisations (Eurotrainer Consortium,

2008, Bourgault *et al.*, 2003). Pour certains auteurs, ils sont les vecteurs des apprentissages de même que des acteurs clés dans le cadre de la formation tout au long de la vie (Eurotrainer Consortium, 2008). Tout comme le propose la littérature, ce rôle de formateur permet d'assurer une formation visant à ce que les apprenants puissent exercer adéquatement une profession, un métier, un art (Laflamme, 2002; Parias, MEQ, 2002).

Aussi, plusieurs auteurs rapportent l'importance des pratiques des formateurs (Caro, 2006; Roussel, 2007, Eurotrainer Consortium, 2008). Selon ces mêmes auteurs, les pratiques sont jugées primordiales pour assurer le transfert des connaissances des apprenants en situations concrètes. À ce sujet, les auteurs, ayant réfléchi à propos de l'approche traditionnelle et des facteurs influençant le transfert des apprentissages, mentionnent que les formateurs sont également les piliers de la formation professionnelle (Caro, 2006; Baldwin & Ford, 1988). Comme le confirment ces mêmes auteurs ainsi que l'Eurotrainer Consortium (2008), les formateurs occupent une grande place dans le processus de développement et de formation de la main-d'œuvre dans une économie de marché.

Dans cette foulée, Roussel (2007) et Bélanger et Robitaille (2008) soulignent que l'expérience pratique du formateur donne de meilleures possibilités quant au transfert des apprentissages dans les milieux de travail, puisque les apprenants peuvent s'identifier au vécu du formateur. D'ailleurs, c'est dans cette même optique que l'organisation Alcan a déterminé que les acteurs étant les plus susceptibles d'assurer

adéquatement des activités de formation étaient les employés démontrant un niveau de compétence élevé dans l'exercice de leurs fonctions ainsi qu'une expérience suffisante pour agir à titre d'experts (Alcan, 2004c). En bref, les formateurs des installations Alcan sont sélectionnés à partir de critères rigoureux qui renvoient à leur expérience, leur leadership, leurs connaissances techniques et leur façon sécuritaire de travailler (Alcan, 2004c).

Même si la littérature relative à la notion de *formateurs* s'avère imposante, elle demeure toutefois de l'ordre de la praxis. À preuve, il n'existe pas, au Québec, un ordre professionnel des formateurs d'adultes (Bélanger & Robitaille, 2008, p.12). En effet, la théorisation plurielle de la formation en milieu de travail se construit à partir des pratiques des formateurs en milieu de travail (Toupin, 1995; Fournier, 2004; Roussel, 2007; Eurotrainer Consortium, 2008; OCDE, 2001). Cette théorisation plurielle renferme un mélange de notions et forme un amalgame composé de compétences en pédagogie, en andragogie, en formation professionnelle, en formation continue, en formation tout au long de la vie, en développement professionnel, en gestion des ressources humaines, en politiques ministérielles en rapport à l'éducation, à l'économie et à la spécificité de la main-d'œuvre. Enfin, les formateurs sont au cœur de plusieurs débats qui impliquent plusieurs écoles de pensée de notre société moderne. C'est pourquoi la manifestation de certaines compétences de la part de ces acteurs constitue un enjeu prioritaire pour les organisations qui doivent procéder à la sélection d'experts.

Pour ainsi dire, le questionnement relatif aux compétences des formateurs est en pleine effervescence. Les auteurs reconnaissent qu'il faudrait différentes compétences pour exercer le rôle de formateur et se rallient autour des mêmes (Eurotrainer Consortium, 2008). En rapport à ces compétences, un travail de réflexion a été réalisé par l'équipe de développement et de formation d'Alcan en 2004. Au terme de cette réflexion, trois compétences ont été ciblées et définies comme étant nécessaires pour agir à titre de formateur (Alcan, 2004b). Les trois compétences retenues sont pratiquement les mêmes que celles mentionnées dans la littérature, soit : la compétence technique, la compétence pédagogique et la compétence relationnelle. La différence existe sur le plan des compétences de gestion. C'est à partir des trois compétences ciblées plus haut que l'organisation a orienté le développement et la formation de ses formateurs, et ce, en vue d'établir des pratiques de formation plus efficaces par une production optimisée.

Ayant comme souhait d'avoir des formateurs compétents, l'équipe de développement et de formation d'Alcan, en 2003, a mis sur pied son propre programme de développement des formateurs axé sur le développement des compétences pédagogiques et relationnelles exigées pour assurer la tâche. La compétence technique selon l'organisation vient de l'expérience qui a déjà été acquise avant de devenir formateur. C'est par une activité d'initiation à la formation que l'organisation implique les formateurs dans leur développement et s'assure d'une mise à niveau des compétences de ces derniers (Alcan, 2004a). Lors de cette activité intitulée *Être formateur chez Alcan*, les formateurs sont initiés pendant trois jours aux pratiques

enseignantes, aux aléas inhérents à celles du métier de formateur, aux relations interpersonnelles avec les apprenants adultes, aux techniques de questionnement ainsi qu'aux principes généraux de la communication (Alcan, 2004a). À la suite de cette activité, les formateurs sont reconnus par l'organisation comme étant compétents pour assurer la réalisation des activités de développement. C'est après cette activité de vingt-quatre heures que le formateur retourne dans son secteur de travail où il exercera ses fonctions selon des pratiques encadrées par l'organisation et selon des méthodes appropriées de travail qui sont prescrites. Ces méthodes orientent le formateur, lequel a à faire des choix de méthodes pédagogiques ainsi que des choix d'outils nécessaires à la réalisation de chaque activité. Finalement, précisons que la plupart des activités ont été conçues pour que les meilleures pratiques soient utilisées par les formateurs selon les contextes d'apprentissage particuliers.

1.2.3 Le contexte des apprenants dans l'industrie

Le souhait des entreprises déployant des activités de formation pour leurs employés est que cette formation donne des résultats tout en rehaussant les qualifications des employés-apprenants. Dans cette optique, afin d'améliorer les résultats de ses installations, Alcan démontre qu'elle souhaite que les apprenants occupent une importance capitale dans le processus de formation (Alcan, 2004b, p. 2). Plusieurs efforts sont d'ailleurs consentis pour réaliser des activités. Par contre, même si l'organisation conclut que des gains positifs en matière de développement des compétences des apprenants pourraient avoir une incidence sur les résultats des installations (Alcan, 2004b), les apprenants ne sont que très rarement consultés

relativement à leurs attentes à propos de leur développement et de leur formation. Pourtant, la littérature en andragogie montre bien l'importance de prendre en considération les besoins, les attentes et les caractéristiques des apprenants, car ceux-ci seraient intimement liés au transfert des apprentissages (Roussel, 2007 ; Haccoun, 1997; Knowles, 1990). Ces besoins et attentes sont par ailleurs un reflet du vécu sur le terrain. Ces derniers favorisent la contextualisation des savoirs et du même coup, de la pertinence de la formation.

Malgré une option pour intégrer les apprenants aux procédures de la formation, l'organisation a de la difficulté à adopter un style de gestion émergeant et à délaisser le style traditionnel. C'est pourquoi, au terme de la formation, c'est l'organisation qui conclut que les apprenants sont compétents. S'ils démontrent une capacité d'exécution de leurs tâches, et ce, indépendamment de la prise en considération du transfert, du maintien et du développement de leurs compétences, la formation est considérée comme étant réussie. Par ailleurs, c'est lors du suivi post-formation que l'organisation peut juger du maintien, du transfert et du développement des compétences des apprenants.

En définitive, même si les apprenants sont au cœur de l'optimisation de la production, l'organisation Alcan, malgré une bonne volonté en ce sens, ne consulte pas ou très peu les apprenants à propos de leurs besoins, de leurs attentes en matière de formation et n'assure pas toujours le suivi à long terme.

1.3 Constats empiriques et scientifiques

En dépit de l'approche de gestion de la formation privilégiée par Alcan qui donne certes de bons résultats, certains formateurs, certains apprenants ainsi que plusieurs membres de l'organisation Alcan dont Lafrenière (1999) ont remarqué, tout comme la littérature en fait mention, que des employés, en contexte quotidien de production ne respectent pas toujours les méthodes de travail proposées lors de la formation. Ce constat a été fait par la chercheuse et par plusieurs membres des équipes de gestion ainsi que par les équipes de développement et de la formation de l'industrie en question. D'ailleurs, Lafrenière (1999) corrobore cette affirmation lorsqu'elle cite les résultats d'une recherche portant sur le transfert des connaissances chez Sécal³. Cette étude fait état de la fragilité des acquis de formation des apprenants. Lafrenière (1999) mentionne le fait que plusieurs employés ne maintiennent pas les compétences développées lors de la formation suivie. Bref, les acquis s'estompent au fil du temps et le réinvestissement de la formation sur le terrain n'est pas garanti chez Alcan comme c'est le cas aussi dans d'autres industries.

1.4 Le problème de recherche

Beaucoup d'efforts et de moyens sont déployés dans le cadre des pratiques de formation chez Alcan pour que ces dernières favorisent le développement des compétences des apprenants et qu'elles optimisent la production de l'organisation (Alcan, 2006). Malgré ces efforts, plusieurs employés à la suite d'activités de formation éprouvent des difficultés à maintenir et même développer leurs compétences. Dans les

³ Société d'électrolyse et de chimie Alcan

faits, aucune donnée n'indique à l'organisation que les employés adoptent des façons sécuritaires de travailler, qu'ils respectent les normes établies en termes d'environnement, de santé et de sécurité ainsi que de respect du procédé. Or, si aucune donnée scientifique ne garantit cette conclusion, cette situation de formation, selon les orientations de l'entreprise, devient donc un obstacle majeur à l'optimisation de la performance de la production dans les installations.

Certains auteurs comme Perrenoud (2000/2002) pensent qu'une approche traditionnelle de la formation empêche les entreprises de considérer les besoins et les attentes des apprenants en matière de formation continue. Ces auteurs pensent qu'une organisation n'a pas intérêt à tout prescrire. Elle doit compter sur le jugement des salariés pour éclairer les prises de décision (Terssac, 1992; Perrenoud, 2000/2002). Aussi, dans la présente étude, nous proposons un angle différent d'appréhension du problème puisque nous mettons l'accent sur le point de vue des acteurs concernés (formateurs et apprenants) à propos des compétences des formateurs, ce qui, à notre connaissance, n'a pas encore été examiné.

En cohérence avec ce manque de connaissances, cette étude concerne les compétences des formateurs qui se cristallisent ou devraient se cristalliser dans leur pratique de formation, et ce, selon les acteurs principaux de la formation. De plus, même si la littérature abonde au sujet de la formation en entreprise, il semble que peu de conclusions scientifiques aient été tirées à propos des points de vue des principaux acteurs de la formation, soit les apprenants et les formateurs. Aussi, peu de recherches

portent sur les compétences des formateurs souhaitées par les apprenants. D'ailleurs, selon l'Eurotrainer Consortium (2008), la recherche sur la situation des formateurs et celle des apprenants se situe à un stade embryonnaire. La recherche en formation des adultes dans les milieux de travail se concentre essentiellement sur les besoins de l'organisation et de l'industrie (Swanson & Falkman, 1997) et très peu sur les besoins des principaux acteurs concernés. De plus, selon Swanson et Falkman (1997), les problèmes auxquels font face les formateurs quant au développement de leurs propres compétences ne sont que très peu abordés dans la littérature. Certes, quelques études ont été menées à propos de programmes de développement de gestionnaires comme celle de Roussel en 2007, par exemple, qui portait sur le leadership, mais elles ne peuvent être transférables pour les employés salariés. En effet, les motivations personnelles des apprenants ne sont certes pas du même ordre. Ainsi, mis à part l'étude faite en 2008 par l'Eurotrainer Consortium, les études ne fournissent pas d'exemples concrets transférables au terrain de l'étude.

Enfin, à la différence de plusieurs études, nos investigations concernent les employés salariés de l'organisation Alcan, ce qui, à notre connaissance, n'a pas été réalisé à ce jour, ni dans l'organisation, ni ailleurs dans les milieux industriels québécois (Roussel, 2007, Eurotrainer Consortium, 2008). Pourtant, la participation des acteurs concernés au premier chef est un gage de réussite dans le renouvellement des pratiques et leur application sur le terrain (Karsenti & Savoie-Zajc (2004).

1.5 Questions générale et spécifiques de recherche

Dans le cadre de cette problématique de recherche, une question générale s'impose. Quelles sont les attentes des principaux acteurs de la formation quant aux compétences des formateurs?

De cette question générale de recherche, découlent les deux questions spécifiques suivantes : 1) Selon les formateurs et selon les apprenants, quelles sont les principales compétences déployées par les formateurs en entreprise? 2) Selon les formateurs et selon les apprenants, quelles sont, les principales compétences à développer par les formateurs en entreprise?

1.6 Objectifs de la recherche

Le but premier de cette recherche est de décrire les compétences des formateurs mis en œuvre dans leur pratique de formation et celles à développer, et ce, selon leur propre point de vue et celui des apprenants.

Objectif 1- Identifier, à partir du point de vue des formateurs et de celui des apprenants, les principales compétences déployées par les formateurs.

Objectif 2- Identifier, à partir du point de vue des formateurs et celui des apprenants, les compétences à développer par les formateurs.

La problématique ainsi que les questions et objectifs de recherche étant présentés, le prochain chapitre est consacré au cadre théorique de l'étude.

CHAPITRE II

Cadre théorique

Dans ce chapitre, il sera question des concepts clés. En premier lieu, le concept d'apprentissage tout au long de la vie sera abordé. En deuxième lieu seront traités les principes andragogiques liés à l'étude. Par la suite, le concept de compétence sera défini au regard de deux contextes de formation, soient celui du milieu scolaire et celui du milieu industriel. De plus, les compétences reliées à la formation continue en industrie seront mises en lumière, c'est-à-dire les compétences des formateurs selon les profils de compétences proposées par Alcan. Enfin, une ouverture portant sur le développement professionnel sera présentée.

2.1 La formation et l'apprentissage tout au long de la vie

La formation est vue comme un facteur de croissance et de développement pour les sociétés industrielles (MEQ, 2004). Il est à noter que dans notre société, trois moments de la formation sont mentionnés pour une participation à une plus grande richesse collective, soit la formation initiale, la formation continue, ainsi que la formation ou l'apprentissage tout au long de la vie. Le but ultime de ces types de formation ne demeure pas moins, encore aujourd'hui, d'offrir une main-d'œuvre

qualifiée aux entreprises (MEQ, 2001, p.8). Voici un bref survol de ces trois types de formation.

Il faut rappeler que la formation initiale ou formation de base constitue une assise essentielle à une participation accrue à la formation continue (MEQ, 2002). Entre autres, cette formation initiale ou de base est en majorité supportée par les établissements d'enseignement et concerne généralement les jeunes qui ne participent pas encore à la vie active.

Quant à elle, la formation continue a fait l'objet de plusieurs débats publics et de plusieurs avis au Québec depuis les années 1980 (MEQ, 2004). Cet aspect de la formation concerne essentiellement les adultes. De plus, au Québec l'offre liée à celle-ci s'avère très variée. En effet, la formation continue peut être dispensée par les établissements d'enseignement, les entreprises, les organismes et les formateurs privés, les milieux communautaires et populaires, ainsi que par les municipalités qui, à leur manière, s'occupent de la formation des adultes.

Entre autres, les formations initiale et continue sont définies comme étant les deux jalons d'un même processus d'apprentissage s'échelonnant tout au long de la vie des individus. Afin d'éclairer les propos tenus au sujet de l'apprentissage tout au long de la vie, voici une définition de la formation continue selon le MEQ :

[...] l'ensemble des processus d'apprentissage, formels, ou autres, grâce auxquels les individus développent leurs aptitudes depuis l'enfance,

enrichissent graduellement leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. (MEQ, 2004)

Nécessairement, l'apprentissage tout au long de la vie doit s'appuyer sur une solide formation de base et une mise à jour continue des connaissances et des qualifications des individus dans la société, et ce, par des moyens se rapportant à la formation continue. C'est pourquoi le concept d'apprentissage tout au long de la vie est mis en lumière lorsque l'on aborde celui de formation continue.

2.2 Les adultes en formation et les principes d'andragogie

La formation continue, telle que présentée au point 2.1, implique la participation des adultes dans un cheminement continu de leurs apprentissages. Afin de comprendre et de cerner la dynamique de formation en milieu de travail, les principes andragogiques seront abordés dans la partie qui traite du modèle andragogique.

L'andragogie désigne communément la pédagogie des adultes (Maubant, 2004, p. 258). Le terme andragogie a été proposé dès 1921 par Rosentrock puis adopté par les Américains Thorndike et Lindeman en 1926, qui se sont inspirés principalement des travaux de Dewy (Maubant, 2004). Selon Maubant (2004), les travaux de ces auteurs stipulaient que l'éducation des adultes devait être envisagée sous l'angle des situations (mise en application), tel que proposé par les théories de la cognition située, et non de celle des programmes. En effet, cette perspective qui implique les participants constitue l'élément clé de l'éducation des adultes. D'ailleurs, des formateurs et des chercheurs

intervenant auprès d'adultes ont récusé la pédagogie traditionnelle où l'enseignant décide de ce qui sera appris et des modalités, du fait que les adultes sont profondément différents des enfants, tant sur le plan biologique, juridique que psychologique. C'est à partir de cette démarche que le concept d'adulte apprenant a été mis en avant plus spécifiquement à la fin des années soixante (Maubant, 2004).

C'est en 1973 que Knowles propose son modèle andragogique comme étant l'opposé du modèle pédagogique traditionnel. Ce dernier mentionne que le point de départ du modèle réside dans l'effort que l'adulte doit effectuer pour s'adapter à toute situation. Depuis ce jour, plusieurs auteurs se sont aussi penchés sur la question des modèles andragogiques, de leurs principes, de leurs caractéristiques et des besoins des apprenants adultes (Maubant, 2004, p. 206, 258; Knowles, 1990, p.256).

2.2.1 Un modèle andragogique

Les modèles andragogiques selon Knowles (1990), Blais, Chamberland, Hrimech & Thibault (1994) ainsi que Zaoré (2007) proposent des principes reposant sur les besoins et les caractéristiques des apprenants ainsi que les moyens et les stratégies que le formateur doit mettre en place pour les combler. Chacun des modèles se veut le plus complet possible décrivant de façon précise les conditions d'apprentissage des adultes.

Le modèle andragogique présenté ci-dessous est constitué d'un amalgame, adapté par la chercheuse, de principes andragogiques et de caractéristiques de l'apprenant adulte qui sont utiles à la présente recherche.

2.2.1.1 Le principe du respect de l'adulte en formation

Ce principe renvoie au respect de l'adulte en formation. Entre autres, il stipule que tout apprenant adulte a conscience d'être responsable de ses propres décisions et de sa vie. Il a besoin d'être vu et traité par les autres comme un individu capable de s'autogérer. La résistance de l'adulte est alors vue comme une prise de conscience d'un effort risqué qu'il est prêt à jouer si on lui assure un véritable gain (Ledru *et al.*, 2004, p. 73).

2.2.1.2 Le principe de respect du contexte d'apprentissage et du confort de l'adulte

Le principe du respect du contexte d'apprentissage et du confort physique rappelle qu'il est primordial de créer une ambiance différente d'une salle de cours traditionnelle. De fait, favoriser un contexte plus informel d'échange et de participation peut être une avenue à considérer. Aussi, le formateur doit instaurer un climat propice à l'apprentissage en tenant compte de l'environnement physique (confort physique, horaire adapté, etc.), de l'environnement humain et interpersonnel et ainsi que du climat de l'organisation dans lequel l'activité est instaurée (Knowles, 1990; Zaoré, 2007; Blais *et al.*, 1994).

2.2.1.3 Le principe de la motivation dans l'apprentissage de l'adulte

Si les adultes sont sensibles aux motivations extérieures, que ce soit pour des questions de meilleures conditions d'emploi et de salaire, de promotions ou pour d'autres raisons, ce sont leurs motivations intérieures qui constituent le plus grand facteur de motivation de ces derniers (Zaoré, 2007). Liés à cette motivation interne, il y

a le souhait de l'adulte d'accroître sa satisfaction professionnelle, son estime de soi, sa qualité de vie et d'autres souhaits qui sont différents d'un adulte à l'autre en formation (Knowles, 1990). Il va de même que pour qu'un apprentissage soit significatif, les adultes ont besoin de connaître le bien-fondé et les bénéfices de ce qu'ils doivent apprendre. Les adultes seront disposés à s'engager dans leur apprentissage donc d'investir de l'énergie pour apprendre s'ils estiment que cela les aidera à affronter des tâches et à résoudre des problèmes qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne (Knowles, 1990; Zaoré, 2007; Blais *et al.*, 1994; Ledru *et al.*, 2004). En ce sens, le formateur se doit de cerner les attentes de l'apprenant afin de lui faire prendre conscience que la formation vise à améliorer sa qualité de vie et son efficacité, et ce, tout au long de la formation.

2.2.1.4 Le principe d'acquisition, d'intégration et de maintien des connaissances

Le principe d'acquisition, d'intégration et de maintien des connaissances stipule que les acquis des apprenants doivent être évalués à différents moments du processus de formation : avant, pendant, après et à moyen terme (suivi post-formation). En évaluant ainsi les savoirs, on peut observer de manière précise les divers changements qui s'opèrent chez les individus en formation. Comme le mentionnent Knowles (1990) et Zaoré (2007), il faut assurer une bonne communication entre le formateur et le « formé » pour suivre l'évolution des apprentissages. L'adulte possède ses limites d'apprentissage, sa façon d'emmagasiner l'information nouvelle et les formateurs doivent en être conscients. Cela impose donc au formateur d'être à l'écoute de l'apprenant et de changer de rythme si cela est nécessaire. En ce sens, il serait préférable que les systèmes

d'apprentissage respectent certains facteurs essentiels à l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes. Aussi, les contenus doivent être structurés et faciles à comprendre, faire appel à l'expérience et respecter un rythme approprié (Zaoré, 2007).

2.2.1.5 Le principe d'interactivité

Le principe de l'interactivité repose sur l'expérience des adultes. Dans le cas des adultes, l'expérience est importante, car leur identité en est constituée. Les acquis expérientiels doivent être reconnus par le formateur qui doit les utiliser pour soutenir l'estime de soi des apprenants et s'en servir pour mettre l'accent sur la personnalisation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Par conséquent, pour tenir compte des différences et de l'hétérogénéité du groupe d'adultes, les méthodes pédagogiques doivent favoriser les échanges entre le formateur et les formés et être basées sur le respect et la confiance (Knowles, 1990, Zaoré, 2007, Blais *et al.*, 1994).

Ces propos portant sur les principes andragogiques permettent de préciser les responsabilités des formateurs envers les adultes dans leur processus d'apprentissage. Les principaux principes andragogiques, ainsi que les caractéristiques des apprenants adultes privilégiées, énoncés dressent un portrait général des idées sous-jacentes à la pratique de développement et de formation chez Alcan. En effet, n'étant pas clairement identifiés comme tels, les principes andragogiques ont inspiré l'élaboration du profil de compétences dont nous parlerons plus loin.

Les concepts centraux de cette étude

La partie suivante du cadre théorique comporte des concepts centraux de l'étude. Entre autres, le concept de compétence au regard du domaine scolaire ainsi qu'au regard de l'industrie.

2.3 Le concept de compétence

Le concept de compétence revêt une certaine instabilité au plan définitionnel, comme le font remarquer Maubant (2004, p. 258) et Le Boterf (2008, p.1). Plusieurs auteurs dont Hainaut (1988), Jonnaert (2002), Le Boterf (2008) et Perrenoud (1994/2000/2002) ont tenté de le définir à plusieurs époques différentes.

2.3.1 Le monde scolaire et la notion de compétence

Dans le domaine de l'éducation, la notion de compétence a subi une évolution à travers les années. Toutefois, le terme prend tout son sens aujourd'hui. D'ailleurs, selon plusieurs auteurs, un certain consensus se dégage. Afin de bien cerner le concept pour le monde scolaire, voici un survol de différentes définitions qui dévoilent son évolution.

La notion de compétence renvoie au terme de disposition de nature cognitive, affective, réflexive et contextuelle. Sa mobilisation est exprimée à travers des situations problèmes (Pallascio, 2000). Cette tendance à reconnaître la compétence comme une activité complexe est aussi présentée par Jonnaert (2002). En effet, pour ce dernier, la compétence réfère à un ensemble d'éléments qu'un sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès. Quant à Perrenoud (2002), il n'élabore pas sur ce dont l'apprenant

doit mobiliser, mais il fait surtout mention d'un ensemble d'éléments qui permettent une analyse plus subjective de la notion.

2.3.2 Le monde de l'industrie et la notion de compétence

Le monde scolaire et celui de l'industrie comportent des différences notables dans la mise en œuvre d'activités de formation. En effet, même si la notion de compétence provient des exigences industrielles, le contexte organisationnel de production propose des façons d'illustrer la compétence qui comportent des nuances.

Pour élaborer une définition du concept de compétence en organisation, les paliers de gestion des ressources humaines ont dû prendre le temps d'évaluer leurs besoins et leurs attentes en la matière. Émergeant de ces réflexions, le concept de compétence est surtout utilisé pour valider et qualifier les aptitudes et/ou les capacités des salariés (Maubant, 2004). On peut parler alors de bilan de compétences, de référentiel de compétences (Maubant, 2004), tout comme chez Alcan où le terme de profil de compétences est utilisé pour la qualification des emplois.

Pour Perrenoud (2002), les compétences professionnelles renvoient à l'exercice de métiers et de profession lequel exige la mobilisation d'un ensemble de ressources cognitives d'ordre différent : d'une part des savoirs, d'autre part un *habitus*. Le concept d'*habitus* se précise en termes d'actions organisées, structurées et généralisables d'une situation à une autre (schèmes) dont est capable de disposer un sujet à un moment donné de son parcours de vie dans le but de faire face avec pertinence et efficacité à une famille

de situations (Perrenoud, 1994/2002). Pour Dion (1986), la compétence est définie comme « l'ensemble de qualités qui permettent à une personne de satisfaire aux exigences d'une fonction donnée » (p. 100). Selon cette définition, on considère qu'une compétence peut être entièrement autonome ou qu'elle peut elle-même devenir un schème de base pour une autre compétence plus large.

Pour sa part, l'organisation concernée par l'étude fait état de la compétence comme étant l'application ou la mise en œuvre d'une combinaison de connaissances, d'habiletés et d'attitudes dans le but d'accomplir une activité (Alcan, 2004b). Cette définition rejoint celle proposée par Hainaut (1988) qui stipule qu'une compétence prend la forme de savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui se réalisent dans le traitement des situations pour exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Les connaissances ou savoirs renvoient, pour Alcan, à des faits, des informations, des principes, des procédures ainsi qu'à des règles. Quant à l'habileté, elle réfère à la pratique, à l'application des connaissances et à un comportement observable. Enfin, l'attitude est une disposition intérieure qui incite à une manière d'être ou d'agir, donc à un savoir-être démontré à travers un comportement général (Alcan, 2004a).

Il faut dire que l'intention de l'industrie a toujours été de former les employés pour qu'ils soient qualifiés afin d'exercer les tâches. Toutefois, il n'en demeure pas moins qu'une compétence est toujours définie par l'industrie comme étant une disposition à agir et que cette compétence devient la plateforme de tout développement professionnel. Selon Le Boterf (2008), le simple fait d'avoir des compétences ne garantit pas le

déploiement de la compétence. Maurand-Aymond (1992) pense que le formateur doit être capable de puiser dans son réservoir de savoirs disponibles pour juger ce qu'il y a à faire.

Dans le cadre de cette étude, nous avons retenu les précisions de Le Boterf (2008) sur l'ensemble du terme. Pour Le Boterf (2008), la compétence n'est pas une addition de comportements. Selon l'auteur, il faut cerner le concept en se référant à l'idée de combinatoire qui suppose un système où chaque élément de savoir mobilisé est modifié par les autres. Par exemple, le savoir-faire : *savoir conduire une réunion d'étude de problème*, va se modifier et s'adapter lorsqu'il se combine avec des savoirs en chimie ou encore en pédagogie.

2.4 Les compétences des formateurs

Les auteurs définissent différemment les caractéristiques du formateur d'adultes, mais ces dernières se regroupent assez aisément sous quelques rubriques. Pour Allouche-Benayoun et Pariat (2000) ainsi que pour Perrenoud (2002), les qualités requises pour un formateur d'adultes peuvent se résumer ainsi : l'équilibre personnel, le contact humain, la maturité psychologique et la connaissance concrète des réalités du travail. Pour Courau (2004), les caractéristiques des formateurs renvoient à trois dimensions de la tâche qui sont celle d'orateur, de pédagogue et d'animateur. Aussi, tel que spécifié, les auteurs s'entendent pour dire que le formateur doit posséder une bonne maîtrise de sa matière et des réalités du travail. De plus, il doit posséder des qualités qui assurent des interactions constructives avec les apprenants. En somme, il doit détenir

une habileté à mettre en œuvre ces deux éléments, entre autres, pour être en mesure de communiquer et transmettre efficacement la matière et d'exercer un changement chez les apprenants (Fabre, 1994).

Dans le même sens, l'organisation catégorise les compétences que doivent posséder les formateurs pour exercer leur rôle et les classe selon trois types : la compétence technique, la compétence pédagogique et la compétence relationnelle. Le rôle des formateurs se résume en l'application d'une combinaison de leurs connaissances et de leur expertise technique, de leur habileté à gérer différentes situations ainsi que de leur attitude envers leur tâche (Alcan, 2004b).

À cet effet, les catégories retenues dans le cadre de cette étude, et ce, à des fins d'indexation des compétences que doivent posséder les formateurs, sont de trois ordres : la compétence technique, la compétence sociale et la compétence pédagogique. Ces trois catégories définissent les ensembles de compétences du formateur de l'installation d'Alcan concernée par cette étude.

2.4.1 La compétence technique des formateurs

D'emblée, il faut mentionner que la compétence technique est celle qui a toujours été la plus valorisée dans des domaines technologiquement performants. Elle est tellement valorisée, que même les formateurs ne s'identifient pas comme étant des formateurs, mais comme des travailleurs qualifiés (Eurotrainer Consortium, 2008, p. 5). De plus, l'expertise est décrite comme un élément essentiel contribuant à la nomination

d'un formateur (Alcan, 2006) et comme un préalable au métier de formateur dans presque tous les pays de l'Europe (Eurotrainer Consortium, 2008, p. 7). D'ailleurs, Hashweh (1985) montre que la connaissance de la discipline par le formateur peut avoir un effet sur la qualité des exemples, des explications et sur son attitude critique.

À cet égard, tel que mentionné dans la définition d'Alcan (2004a), la compétence technique renvoie aux connaissances ou aux savoirs énoncés dans la définition de la compétence. Ces connaissances ou savoirs sont, entre autres, des faits, des informations, des principes, des procédures et des règles qui permettront de dresser le portrait des tâches à effectuer. Cette compétence fait bonne figure en industrie, et ce, dans plusieurs pays européens. L'Eurotrainer Consortium (2008) rapporte que les compétences techniques des formateurs sont bien mises en œuvre, et ce, à travers l'Europe. Pour Alcan, la compétence technique est essentielle dans la diffusion des activités de développement, car les opérations doivent s'effectuer de façon efficace et conforme aux procédures établies ainsi qu'aux normes de sécurité.

Pour Alcan, la compétence technique des formateurs se traduit par un agissement à titre d'expert technique au sein de l'organisation. Aussi, pour l'organisation concernée, cette compétence exige des formateurs qu'ils assurent leur développement technique afin de rester à la fine pointe et qu'ils contribuent à l'élaboration, à la révision et à l'approbation du matériel de formation, des documents de référence et d'aide à la tâche. De plus, ils doivent supporter techniquement les employés de l'usine (analyse, enquête accident, écarts de production, dépannage, projets, etc.) et participer à des groupes

d'analyse de compétences techniques et de problématiques reliées aux résultats de l'organisation. Ils analysent les paramètres de production à l'aide des outils appropriés afin d'y déceler les écarts (Alcan, 2006).

2.4.2 La compétence sociale des formateurs

La compétence sociale est nécessaire dans une perspective de développement professionnel et de formation continue (Paquet, 1991). Certains aspects de la relation pédagogique sont inhérents à la compétence sociale. En effet, la relation pédagogique est essentiellement caractérisée par la capacité du formateur à faire montre de compétence sociale. Selon Holmes Group (1990), plusieurs caractéristiques humaines qui sont à la base des relations avec autrui contribuent grandement à une relation pédagogique de qualité. D'ailleurs, Eurotrainer Consortium (2008) regroupe les compétences pédagogique et sociale pour n'en former qu'une seule tellement ces compétences se chevauchent ou sont intriquées. Ainsi, la compétence sociale est caractérisée dans la présente étude comme étant une composante personnelle (savoir-être) et une composante relationnelle (savoir-faire avec les gens) lesquelles sont nécessaires au déploiement de la compétence pédagogique que doivent posséder les formateurs pour exercer leur rôle de façon appropriée (Morand-Aymond, 1992).

Pour leur part, Blais *et al.* (1994) spécifient que les compétences sociales sont nécessaires pour contrebalancer les situations de stress et d'anxiété des apprenants générées par les nouveaux apprentissages. Pour pallier ce phénomène d'ordre andragogique, le formateur doit instaurer un climat de confiance afin que l'apprenant ose

prendre des risques, se tromper et se reprendre sans avoir peur d'être jugé. En fait, le formateur doit être aidant, sécurisant, compréhensif et patient (Blais *et al.*, 1994). Pour Eurotrainer Consortium (2008), « les compétences sociales visent à faciliter les processus didactiques [...] en encourageant la fonction d'intégration de la formation, le mentorat, les éléments de l'apprentissage organisationnel et le transfert des connaissances » (p. 7).

2.4.2.1 Les composantes personnelles de la compétence sociale des formateurs

Pour Chamberland (1998), la composante personnelle peut être définie comme étant la recherche continue d'un degré de congruence entre les expériences vécues et la perception qu'on a de soi-même. Les traits ou capacités dont il est question dans le Tableau 2.1 proviennent de la typologie de compétences personnelles proposée par Chamberland (1998), à quelques adaptations près, mais nécessaires à un transfert vers le monde de l'industrie.

Tableau 2.1
Les composantes personnelles de la compétence sociale des formateurs

L'authenticité :	C'est la capacité d'identifier correctement tout ce qui se passe en soi; l'individu authentique est porté à avoir confiance en lui et aux possibilités des autres (Saint-Arnaud, 1974).
L'initiative :	L'individu s'efforce d'influencer le cours des événements plutôt que de le subir passivement; il suscite de nouvelles activités plutôt que de simplement réagir aux événements (Payette, 1993).
L'estime de soi :	Avoir le respect de sa propre intégrité et singularité; amour et compréhension de son propre soi. L'estime de soi comporte avantageusement cinq aspects : le sentiment de sécurité, le sens de la responsabilité, le sentiment d'appartenance et une représentation de soi positive. (Lofgreen & Larson, 1991)
La persévérance à la tâche :	Aptitude à maintenir un intérêt élevé pour produire le ou les résultats attendus et à faire face aux situations (Payette, 1993).

Adapté de Chamberland (1998, p. 21-22)

Le Tableau 2.1 comporte les caractéristiques servant à clarifier les composantes personnelles de la compétence sociale des formateurs. En effet, pour mettre en œuvre les composantes personnelles, le formateur devrait exercer son rôle avec initiative et persévérance. De plus, il devrait détenir une confiance en lui en plus d'être authentique. Ces composantes rendent compte des attentes de l'organisation en question envers les formateurs.

2.4.2.2 Les composantes relationnelles de la compétence sociale des formateurs

Les composantes relationnelles de la compétence sociale des formateurs telles que mentionnées par Chamberland (1998) sont décrites essentiellement comme un savoir-faire avec les gens. Aussi, elles sont décrites comme la capacité d'entrer en relation avec les individus. Bourgault *et al.* (2003) en parlent en termes de « qualités d'interactions sociales » (p. 33). D'une façon plus précise, les éléments du Tableau 2.2 sont

généralement vus comme favorables aussi dans la pratique enseignante (Chamberland, 1998, p. 22-24).

Tableau 2.2
Les composantes de compétences relationnelles des formateurs

L'ouverture à l'autre	Capacité d'attitudes chaleureuses; disponibilité à l'autre; être à l'écoute de l'autre (Fromm, 1968).
Habileté à la communication interpersonnelle	Modes de communication favorisant la naissance de liens, d'engagement, d'adhésion, ou de solidarité en vue d'un meilleur positionnement de vie. La communication interpersonnelle ouvre à un apprentissage concret pour mieux trouver sa propre complétude en apprenant à se différencier ou à se séparer quand cela est nécessaire. Elle favorise maturation, structuration intérieure, organisation et croissance pour des relations plus vivantes (Salomé, 1997).
L'empathie :	Attitude qui permet de percevoir le comportement de l'autre sensiblement de la façon dont celui-ci le perçoit; capacité de percevoir l'expérience de l'autre comme si on était l'autre, mais sans faire soi cette expérience (Saint-Arnaud, 1974).
La capacité de coopération	Être capable de mettre en commun les informations, les connaissances, les expériences; être capable de contribuer à l'organisation pour l'atteinte des objectifs d'un groupe (Saint-Arnaud, 1974).
L'intérêt	Être capable de stimuler et de guider chaque élève confié dans son processus d'apprentissage; capacité d'influencer le cours des événements plutôt que le subir et de susciter de nouvelles activités plutôt que de simplement réagir aux événements (Payette, 1993).
La capacité d'encadrement	Capacité de diriger une classe et de maintenir la discipline tout en conservant une atmosphère détendue et un environnement propice à l'apprentissage; habileté à établir des contacts positifs avec un groupe et à s'adapter à leur dynamique particulière (MEQ, 1992b). Pour être ainsi en mesure d'établir des liens dynamiques entre les élèves, les contenus dans une situation d'apprentissage et lui, l'enseignant doit connaître les lois de la dynamique des groupes, être capable d'interpréter les réactions de ses élèves, être soucieux de développer un esprit de groupe et faire respecter par le groupe un code de vie en classe. Il doit donc connaître les techniques d'animation propres à aider le fonctionnement d'un groupe et être habile à manœuvrer de façon adéquate dans les situations d'indiscipline (Postic, 1977). L'enseignant doit donc posséder des habiletés de praxis scolaire, habiletés reliées à la répartition des élèves à l'intérieur de la classe, à l'organisation des groupes de travail, au maintien de la discipline appropriée selon les circonstances, aux procédés utilisés pour susciter l'attention, à l'attribution de récompenses et de sanctions, aux modes de soutien et d'entraide entre les élèves et au développement d'une prise de responsabilité de la vie de la classe par les élèves (Grégoire, 1990).
Humour	L'enseignant doit savoir écouter et observer. Il a le sens de l'humour et sait garder son calme. Il est attentif à tous et ouvert à tous (Leperlier, 1992; Chamberland 1998, p.18).
Le contrôle de soi	Capacité de se contrôler, de se maîtriser (Payette, 1993).
La tolérance	Attitude d'estime et de respect de la liberté d'autrui, de ses manières de penser et d'agir (Auger, 1972).
Le respect de l'autre	Attitude par laquelle on considère l'autre comme une personne acceptable et estimable. (Auger, 1972).

Adapté de Chamberland, (1998, p. 22-24)

Cette compétence sociale peut être améliorée, développée ou consolidée (Boisvert, 1995). Ces composantes de la compétence sociale se trouvent aussi dans les pratiques des formateurs chez Alcan, mais ne sont pas nécessairement prises en considération dans la sélection ni dans l'évaluation de ces derniers. Elles occupent moins de place que la compétence technique.

La documentation produite sur ce sujet par l'organisation ne met pas en lumière la compétence sociale. Cette dernière s'intègre dans le profil de compétence des formateurs sans y être formellement mentionnée. L'organisation met l'accent sur l'expression de certaines connaissances et habiletés susceptibles de mettre en œuvre la compétence sociale. À cet effet, le Tableau 2.3 montre les connaissances et les habiletés nécessaires au formateur dans l'exercice de ses fonctions pour mettre en œuvre la compétence sociale.

Tableau 2.3
Connaissances et habiletés des formateurs concernées par la compétence sociale

Connaissances et habiletés de la compétence à démontrer par le formateur	
<ul style="list-style-type: none"> • Questionner l'apprenant sur ses attentes, ses besoins, ses réticences, etc. • Etablir des liens entre les objectifs visés et les attentes du groupe • Impliquer les apprenants dans l'acquisition de leurs nouvelles connaissances (favoriser les échanges) • Permettre à l'apprenant de faire référence à ses connaissances antérieures. • Réagir aux apprenants qui manifestent des signes de désintérêt. • Présenter l'information en respectant les principales règles de la communication (du simple au complexe, du général au particulier) 	<ul style="list-style-type: none"> • Limiter la quantité d'information à donner • Varier le rythme du déroulement de l'activité • Stimuler les connaissances antérieures grâce à des exemples et à des analogies • Adapter les exercices en fonction du rythme • Expliquer les principes de base en communication • Identifier et déterminer l'impact des principaux obstacles à la communication • Appliquer une technique d'écoute active • Commenter objectivement les comportements • Appliquer les principes d'un feed-back constructif

(Adapté, Alcan, 2004c)

Le Tableau 2.3 met en relation certaines des composantes personnelles et relationnelles de Chamberland (1998). Une importance cruciale est accordée à la communication dans la formation. Pour Alcan, c'est par certaines connaissances et habiletés comme le respect du rythme, les commentaires émis par les formateurs auprès de l'apprenant, l'écoute active, le feed-back constructif, que le formateur fait état de la compétence sociale. Somme toute, la place que donne Alcan à la compétence sociale est importante, même si cette dernière n'est pas mentionnée comme telle.

2.4.3 La compétence pédagogique des formateurs

Selon les mêmes auteurs ayant traité des compétences techniques des formateurs à travers l'Europe (Eurotrainer Consortium, 2008), la plupart des formateurs ne possèdent pas suffisamment les compétences en pédagogie. La pédagogie est vue par certains auteurs comme une discipline éducationnelle normative dont l'objet concerne les interventions de l'enseignant dans des situations pédagogiques (Reboul, 1983).

Comme le souligne Reboul (1983), pour transmettre des connaissances, la compétence de l'enseignant se doit d'être double: d'abord, il sait ce qu'il enseigne, ensuite, il sait comment l'enseigner. Dans notre cas, le formateur doit posséder les compétences techniques nécessaires ainsi qu'une capacité à se représenter les connaissances telles qu'il croit que les apprenants se les représentent. À ce propos, Lesne (1977) postule que les formateurs doivent transformer leur discipline en un jeu de construction. Selon cet auteur, le formateur doit jouer avec les représentations des apprenants pour les transformer de façon à développer les compétences espérées par les

organisations. Quant à Reboul (1983), il fait part des manœuvres de transformation du contenu que le formateur possède pour l'adapter aux différences des apprenants en vue d'en assurer l'apprentissage.

En outre, le MEQ (1992a) souligne que le formateur ou l'enseignant doit posséder une connaissance des processus par lesquels la personne acquiert des connaissances, développe des habiletés et adopte des attitudes ou des comportements (MEQ, 1992b). La compétence pédagogique assure le lien entre le « quoi enseigner? » qui constitue la compétence technique dans notre cas, et le « comment enseigner? ». Certains auteurs avancent que l'enseignant doit mobiliser différents savoirs et habiletés pour arriver à la compétence pédagogique (Chamberland, 1998; Le Boterf, 2008). Selon Le Boterf (2008), le fait de posséder des compétences ne garantit pas leur déploiement. Maurand-Aymond (1992) pense que le formateur doit être capable de puiser dans son réservoir de savoirs disponibles afin d'utiliser ce dont il a besoin pour résoudre une situation.

Le Tableau 2.4 fait écho du profil de compétences des formateurs de l'organisation à l'étude renfermant des connaissances et des habiletés que ces derniers devraient posséder pour mobiliser la compétence pédagogique. Ce profil relève des éléments de compétences comme : transmettre des connaissances et des habiletés, préparer l'activité de développement, évaluer les apprentissages et évaluer l'activité de développement, mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage, organiser la transmission des connaissances, réviser et adapter l'information ainsi que les stratégies pédagogiques, mesurer les apprentissages, donner du feed-back.

Tableau 2.4
Les connaissances et habiletés des formateurs concernées
par la compétence pédagogique à l'étude

Connaissances et habiletés de la compétence à démontrer par le formateur	
<ul style="list-style-type: none"> • Questionner l'apprenant sur ses attentes, ses besoins, ses réticences, etc. • Préciser les objectifs de l'activité • Établir des liens entre les objectifs visés et les attentes du groupe • Préciser le déroulement de l'activité • Revenir sur les objectifs en cours de formation • Impliquer les apprenants dans l'acquisition de leurs nouvelles connaissances (favoriser les échanges) • Permettre à l'apprenant de faire référence à ses connaissances antérieures. • Proposer des solutions à une situation problématique vécue dans un groupe en apprentissage. • Identifier et aider les apprenants en difficulté d'apprentissage • Utiliser les méthodes pédagogiques en fonction du contexte de l'activité et ses participants • Utiliser une variété de matériels supports, tels que : Tableau papier, transparents, dessins, mat, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter, sur-le-champ, les stratégies pédagogiques en fonction d'une situation particulière. • Insister sur les mesures préventives et les procédures des étapes critiques • Stimuler les connaissances antérieures grâce à des exemples et à des analogies • Observer, guider et supporter les apprenants pendant les exercices • Expliquer l'influence de l'évaluation sur le développement des compétences • Situer l'évaluation dans le processus de développement et de formation • Utiliser différentes méthodes et outils d'évaluation • Commenter objectivement les comportements • Analyser les écarts en fonction des objectifs d'apprentissage • Identifier les actions pour combler les écarts

Adapté Alcan (2004c)

Au regard du Tableau 2.4, il est possible de dire que la compétence pédagogique fait le pont entre la compétence technique et la compétence sociale. D'ailleurs, le lien que fait Perrenoud (2000) est clair : les compétences technique et sociale agissent comme des compétences levier de la compétence pédagogique.

2.4.4 La compétence en gestion administrative et en gestion pédagogique des formateurs

Plusieurs auteurs se sont penchés sur les compétences des formateurs d'adultes (Chiousse, 2001; Knowles, 1990; Blais *et al.*, 1994). De leur côté, plusieurs

organisations ont affirmé que les tâches du formateur ne se limitent pas à animer des activités de développement sur le terrain. Les mêmes auteurs qui se sont penchés sur le déploiement des compétences techniques et pédagogiques des formateurs à travers l'Europe ont aussi mis en lumière le fait que les formateurs ne possédaient pas les compétences suffisantes en gestion (Eurotrainer Consortium, 2008). Pour ces auteurs, la compétence en gestion appuie les processus de formation communément appelés « secondaires », incluant l'assurance et le contrôle de la qualité, la gestion de projet, la coopération avec les divers services de l'entreprise ou avec des établissements de formation en externe et des écoles professionnelles, entre autres (Eurotrainer Consortium, 2008, p. 7). D'après eux, les compétences en gestion prennent de l'importance, particulièrement en ce qui a trait aux activités de formation dans les grandes entreprises.

Toujours selon Eurotrainer Consortium (2008), les compétences en gestion aident à anticiper le rôle du formateur de l'avenir. D'ailleurs, l'introduction de la gestion et du contrôle de la qualité de la formation en entreprise est un moyen répandu pour situer le rôle, la reconnaissance et les qualifications des formateurs dans divers pays comme la Finlande, le Danemark, le Royaume-Uni, l'Autriche et à Chypre (Eurotrainer Consortium, 2008).

Dans l'organisation Alcan, le formateur joue un rôle clé (Alcan 2006). En effet, les formateurs sont responsables et autonomes dans l'exercice de leurs fonctions et cela nécessite une certaine capacité de la gestion administrative ainsi que de la gestion

pédagogique des activités de formation. En plus des tâches en lien avec la diffusion des activités de développement et de formation, les formateurs doivent voir à plusieurs autres tâches qui nécessitent des compétences en gestion. Pour corroborer ces affirmations, voici le Tableau 2.5 qui met en lumière ce qu'Alcan exige en matière de gestion administrative et pédagogique de la part des formateurs agissant dans ses installations.

Tableau 2.5
Les connaissances et habiletés des formateurs concernés par la compétence en gestion administrative et pédagogique à l'étude

Connaissances et habiletés à démontrer par le formateur
<ul style="list-style-type: none"> • Recueillir l'information susceptible d'influencer l'activité (modification de mat, changement d'équipement, clientèle, etc.). • Vérifier le contenu en fonction de la clientèle, du besoin et du contexte de réalisation. • Modifier le contenu en fonction de la clientèle, du besoin et du contexte de réalisation. • Vérifier la stratégie en fonction de la clientèle, du besoin et du contexte de réalisation. • Modifier la stratégie en fonction de la clientèle, du besoin et du contexte de réalisation. • Mettre à jour le dossier de formation des employés. • Vérifier la satisfaction du client demandeur. • Tenir à jour un agenda de sa pratique pour les activités spontanées de formation. <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer la pertinence de changer l'activité suite à l'insatisfaction des apprenants. • Proposer des changements suite à une analyse de la satisfaction. • Identifier les éléments problématiques à améliorer. • Modifier les méthodes ou stratégies pédagogiques pour améliorer l'activité en fonction de l'analyse. • Collaborer à la planification du calendrier des activités de développement. • Acheminer la liste de présence des participants au personnel d'encadrement et aux intervenants en formation (conseiller et/ou technicien de l'organisation).

Adapté Alcan (2004c)

Les éléments abordés dans le Tableau 2.5 sont le reflet des compétences en gestion administratives et pédagogiques non cumulées explicitement par Alcan.

2.5 Le concept de développement professionnel

L'analyse du concept de développement professionnel s'avère justifiée, car l'étude repose en toile de fond sur le développement des compétences professionnelles des apprenants et des formateurs de l'installation d'Alcan. D'ailleurs, cibler les compétences des formateurs qui favorisent le développement professionnel des apprenants implique une visée de développement professionnel.

D'entrée de jeu, des auteurs du domaine de l'éducation ont proposé des définitions du développement. À ce sujet, nous retenons celle de Legendre (2005) qui indique que le développement est vu comme un changement graduel d'un tout ou de ses parties vers un stade supérieur de progrès, de croissance ou d'évolution et comme l'amélioration, le perfectionnement d'une habileté dans le sens d'une plus grande qualité de compréhension. Le concept de développement est alors la représentation d'une série d'actions qui se dirige vers un but (Mukamurera & Uwamariya, 2005).

Selon un angle d'appréhension large, Barbier et Demailly (1994) et Perrenoud, (2000) proposent que le concept de développement professionnel qui nous intéresse couvre, dans son acceptation la plus large, toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles.

Malgré l'existence de plusieurs définitions, on dénote de nombreux glissements conceptuels. À titre d'exemple, les expressions « développement professionnel » et

« formation continue » sont souvent confondues. On retrouve le caractère polysémique du concept chez plusieurs auteurs qui l’expriment en différents termes comme ceux de « formation continue (Boucher & L’Hostie, 1997; Lafortune, Deaudelin, Doudin & Martin, 2001), de perfectionnement, de développement pédagogique (Lafortune *et al.*, 2001), de développement de carrière (Huberman, Grounauer & Marti, 1989), d’apprentissage continu (MEQ, 2001) et de croissance professionnelle (Glatthorn, 1995) » énoncés dans Mukamurera & Uwamariya (2005).

On constate déjà la confusion entre le sens du concept lui-même et les moyens par lesquels le développement professionnel se réalise (Mukamurera & Uwamariya, 2005). En effet, plusieurs écrits portant sur le développement professionnel traitent de formation continue, c’est-à-dire des interventions et des moyens susceptibles de favoriser le développement professionnel.

De plus, on peut dégager deux perspectives pour le concept de développement professionnel (Mukamurera & Uwamariya, 2005) : l’une est dite développementale et l’autre est dite professionnaliste. La première associe le développement professionnel au cheminement dans la carrière. Par exemple, Fessler et Christensen (1992) suggèrent un développement en étapes soient : la formation initiale, l’entrée dans la profession, la consolidation des compétences, l’enthousiasme, la frustration, la stabilité, le désengagement et le départ de la profession. Elle se base plutôt sur le développement de la personne. La seconde perspective situe le développement professionnel sous l’angle de l’apprentissage, considéré le plus souvent comme un processus et produit, en

formation initiale et continue. La notion de processus est mise en évidence par la réflexion continue, la transformation des compétences et des composantes identitaires, l'expérience d'apprentissage naturel, le perfectionnement et la formation continue. Celle-ci se base plutôt sur le principe d'apprentissage et de recherche ou de réflexion sur leur pratique. S'inscrivent dans une perspective axée sur la construction d'une professionnalité qui met en valeur l'acquisition d'un ensemble de savoirs pertinents (Mukamurera & Uwamariya, 2005, p. 148).

Dans la perspective développementale, le développement professionnel est généralement fondé sur la succession d'étapes et tient surtout compte des intérêts, à la fois de l'employé, et de l'organisation. Il apparaît comme un processus dynamique qui va nécessairement de pair avec le développement personnel. L'individu évolue progressivement depuis son enfance, moment où il commence à penser à sa carrière, et ce, jusqu'à la retraite. Depuis les années 1960 par contre, la situation des emplois a beaucoup changé. Celle-ci ne permet plus la stabilité qui régnait jadis. D'ailleurs, cette vision du développement professionnel comme perspective développementale ne devient qu'un point d'ancrage à une situation actuelle qui est différente. Selon Mukamurera et Uwamariya (2005), la vision linéaire du développement professionnel (Dolan, Lamoureux & Gosselin, 1995; Huberman & al., 1989) n'est plus cohérente à la réalité d'aujourd'hui. Le développement de la carrière tend, en effet, à puiser dans plusieurs expériences de la vie et semble être caractérisé non seulement par des tâches officiellement attribuées à l'individu pour un poste précis, mais aussi par celles qui se situent en dehors de son travail proprement dit.

D'après l'analyse du concept de développement professionnel, il nous semble qu'il existe une unicité sémantique entre les auteurs. Nous pouvons dire que le développement professionnel est vu comme un processus de changement et de transformation tout au long de la carrière selon deux perspectives : une perspective développementale qui rassemble le développement de la personne et une perspective professionnaliste qui regroupe tout ce qui a trait à la réflexion sur la carrière (profession).

CHAPITRE III

Méthodologie

Dans ce chapitre, nous traiterons de l'approche méthodologique choisie pour répondre à la question et aux objectifs de recherche. Ensuite, une mise en contexte de la réalisation de l'étude ainsi qu'une description de l'échantillon seront présentées. Par la suite, une présentation du choix de l'instrumentation et de son élaboration sera faite. De plus, la justification quant au choix des méthodes d'investigation par questionnaires et par *focus groups* sera fournie. Enfin, les modalités d'analyse ainsi que leur pertinence seront présentées.

3.1 Perspectives d'investigation méthodologique

L'étude des compétences déployées et à développer des formateurs à partir du point de vue des acteurs concernés (formateurs et apprenants) se veut exploratoire. L'approche méthodologique de cette recherche est mixte, car elle intègre différentes approches de recherche. Elle réfère en alternance à des éléments de la recherche quantitative et qualitative.

3.1.1 Contexte de réalisation de l'étude

Il a été convenu par la chercheuse et par l'équipe de formation et de développement d'Alcan que les étapes seraient réalisées dans une des installations de l'organisation, et ce, dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean⁴. Ce choix a été conclu en raison de la facilité d'accès au terrain de la chercheuse.

3.2 Échantillonnage

Il importe de préciser qu'il s'agit d'un échantillon répondant à des critères d'ordre logistique (l'accessibilité, la facilité d'entrée, le calendrier, les échéances, la disponibilité, les coûts). Ce groupe de critères est implicite chez Pirès (1997) et chez LeCompte et Preissle (1993). Ces derniers insistent sur le fait qu'un échantillon peut être formé à partir de groupes naturels (dans Savoie-Zajc & Karsenti, 2004 p. 131). Comme le souligne Savoie-Zajc (2004), le choix de l'échantillonnage est intentionnel. Dans notre cas, les critères de sélection sont les suivants : des formateurs et des apprenants qui sont jumelés pour la formation; des formateurs et des apprenants de divers secteurs d'activité de l'usine; le choix des sujets repose sur le volontariat.

3.2.1 Échantillonnage pour la première prise de données

L'échantillonnage s'est effectué en deux phases. Une première prise de données par la passation de questionnaires s'est déroulée en deux temps soit : une passation aux formateurs et un autre aux apprenants. Ensuite, une seconde prise de données s'est, elle

⁴ La présente démarche de recherche répond en tout point aux critères d'éthique de l'Université du Québec à Chicoutimi (Appendice L)

aussi, effectuée en deux temps soit : une prise de données par focus group avec les formateurs et une autre avec les apprenants.

Pour la première prise de données, il a été convenu que tous les formateurs à plein temps provenant des secteurs d'opération d'une des installations d'Alcan seraient sollicités pour participer à l'étude. Cette décision a été prise afin d'être en mesure de rassembler un maximum de participants aux caractéristiques similaires (Savoie-Zajc, 2004; Fortin, Côté & Fillion, 2005). La population de formateurs a été sollicitée sur une base volontaire. Donc, lors de cette première phase, la participation de douze (12) formateurs a été obtenue sur une population totale de quatorze (14). Comme indiqué dans le Tableau 3.1, les douze (12) formateurs interrogés provenaient de dix (10) secteurs différents d'opération de l'usine sur une possibilité de onze (11), ce qui représente presque l'ensemble des secteurs de l'usine.

Tableau 3.1
Représentation des formateurs en fonction des secteurs d'opération

Secteurs	Machine de coulée horizontale	Laminoir	Expédition	Transfert /carrousel	Centre des creusets	Tour à pâte	Fours à cuisson des anodes	Scelllement des anodes	Électro-Lyse de l'aluminium	Centre de traitement des gaz
Total formateurs	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1

Des critères ont aussi été choisis afin de sélectionner un maximum d'apprenants pour la première prise de données selon des caractéristiques similaires (Savoie-Zajc, 2004; Fortin *et al.*, 2005). Premièrement, l'apprenant devait avoir participé à une activité de formation au cours des deux dernières années afin de cerner des points de vue

émergeant d'un contexte de formation similaire. Cette activité devait avoir été offerte par un formateur participant déjà à l'étude. Deuxièmement, le nombre approximatif d'apprenants à former au cours d'une année pour un formateur se situe entre trois (3) et sept (7). Il a donc été convenu que ce nombre serait utilisé comme balise pour fixer le nombre minimum d'apprenants par formateurs qui devaient participer à l'étude. Le Tableau 3.2 illustre la répartition des apprenants par secteurs d'opération.

Tableau 3.2
Nombre d'apprenants par secteurs représentés par les formateurs

Secteurs représentés	Machine de coulée horizontale	Laminoir	Expédition	Centre des creusets	Tour à pâte	Électrolyse de l'aluminium	Centre de traitement des gaz
Total d'apprenants	2	6	5	4	1	14	4

Sept documents informatifs ont été remis à chacun des formateurs. C'est sur une base volontaire que les formateurs ont remis ces documents aux apprenants intéressés, et ce, directement sur les lieux de travail. Cette manière de procéder a permis de joindre un plus grand nombre d'apprenants sans avoir à orchestrer chacune des rencontres. Ainsi, neuf (9) des douze (12) formateurs ont obtenu la participation de trente-six (36) apprenants. Ces résultats ont forcé la chercheuse à réduire le nombre d'apprenants par formateur en regard des critères de sélection. Mentionnons que le Tableau 3.2 représente aussi la proportion des apprenants par secteur d'opération.

3.2.2 Échantillonnage pour la seconde prise de données

Il a été convenu par la chercheuse que, pour la tenue des *focus groups*, les apprenants et les formateurs ne seraient pas présents en même temps. Il y aurait donc deux groupes, et ce, afin de présenter une homogénéité de fonction dans la méthodologie pour cette étude.

À présent, l'échantillonnage concernant les formateurs choisis pour les *focus groups* sera explicité. Dans cette étude, la population totale des formateurs aura été sollicitée. Selon les principes de la méthode du *focus group*, un nombre de six à douze personnes devait idéalement être recruté (Simard, 1989). Premièrement, pour réaliser les entretiens *focus groups*, tous les participants à la première collecte de données ont été sollicités pour participer à une deuxième phase de recherche. À partir des réponses obtenues, étant donné le nombre idéal pour réaliser un *focus group*, tous les formateurs qui avaient mentionné un intérêt à participer à la deuxième phase ont été sollicités. Cela a permis à onze (11) formateurs d'être sollicités pour cette deuxième phase puisqu'ils avaient tous démontré leur intérêt à participer à cette phase. Au terme de ce processus, six (6) formateurs ont mentionné de nouveau leur intérêt et étaient disponibles pour réaliser le *focus group*. Par ailleurs, le jour même, des six (6) formateurs quatre sont venus assister à la rencontre. La production ne permet pas toujours la libération de fonction. Enfin, les quatre formateurs provenaient de quatre secteurs différents de l'usine soit : les anodes, le centre de l'électrolyse, le centre de coulée (2).

Il sera question maintenant des apprenants choisis pour les *focus groups*. Lors de la deuxième phase de prise de données avec les apprenants, tout comme pour les formateurs, leur participation repose sur un critère de volontariat. Après sollicitation, dix-huit (18) apprenants ont démontré un intérêt pour la deuxième phase de recueil de l'information. Or, orchestrer des rencontres au regard des horaires de travail variables sur douze heures a nécessité une logistique complexe. En effet, les opérateurs ne travaillent pas au même moment. Des arrangements ont été pris avec les supérieurs pour libérer les opérateurs de leur tâche afin qu'ils puissent participer à la rencontre. La sollicitation a suscité de nouveau l'intérêt et la disponibilité de six opérateurs. De ce nombre, trois se sont vus refuser la libération le jour même. Donc, trois participants se sont présentés au *focus group*. Les trois participants avaient participé à un minimum de deux formations de deux secteurs différents. On pouvait alors dresser un portrait plus significatif de la formation dans l'usine. De plus, leur expérience en tant qu'apprenant a permis d'avoir accès à des données plus riches en ce sens.

3.3 Instrumentation pour recueillir l'information

Tout d'abord, le choix d'un outil à caractère quantitatif s'est révélé pertinent pour la première phase de collecte puisqu'il permettait l'interprétation numérique, rapide et économique de beaucoup de données. Ensuite, le choix d'un outil qui permet une analyse davantage qualitative s'est avéré utile à une deuxième phase de collecte de données, et ce, afin d'approfondir et de préciser les données recueillies par le biais des questionnaires. C'est le choix du *focus group* qui a semblé le plus pertinent pour clarifier, préciser les résultats obtenus par le recours aux questionnaires. Voici donc la

description des instruments quantitatifs et de celui soumis à l'analyse plus qualitative de cette étude, respectivement l'enquête par questionnaire et l'entretien en *focus group*.

3.3.1. L'enquête par questionnaire

D'emblée, le choix de recourir à un questionnaire pour interroger les participants s'est avéré un instrument pertinent pour la première phase de collecte de données. Le choix du questionnaire était aussi intéressant, car c'était une technique facilitant l'administration (Mucchielli, 1968). La participation nombreuse ainsi que la manipulation aisée des résultats à l'aide de l'informatique constituaient des avantages appréciables.

La passation a été facilitée par une administration dite directe ou une auto-administration. Cette méthode d'administration a été utilisée parce que l'étude suscitait aisément l'intérêt des enquêtés et aussi parce que les individus interrogés pourraient s'exprimer aisément (Javeau, 1988). La chercheuse était présente lors de l'administration des questionnaires. Elle a profité de ces rencontres pour solliciter la participation des formateurs afin qu'ils assurent la passation des questionnaires aux apprenants. Elle a pu vérifier si les questions avaient été bien comprises par les formateurs et si la procédure serait respectée lors de l'administration aux apprenants en milieu de travail.

En contrepartie des nombreux avantages liés à la collecte de données par questionnaires, il n'en demeure pas moins que cette méthode comporte ses limites. Entre

autres, elle ne permet pas l'approfondissement des réponses, ni l'ajout de précisions. C'est pour pallier cette limite que le *focus group* a été utilisé dans une seconde phase de collecte des données.

Le questionnaire a été conçu par la chercheuse en collaboration avec certains membres de l'équipe de développement et de formation de l'organisation à l'étude, et ce, à partir du profil de compétences et de la description des tâches du formateur d'Alcan (Alcan, 2004a/2004b). Ce questionnaire visait à cibler les compétences déployées par les formateurs dans leur pratique de formation et à faire ressortir celles à développer. Comme le rappelle Mucchielli (1968), un questionnaire ne doit pas être considéré comme une liste de questions. La démarche de construction du questionnaire devait dépasser la série de questions posées aléatoirement. Entre autres, les questions devaient susciter l'expression de ce que pensaient les participants du phénomène sachant qu'une certaine subjectivité existe (Mucchielli, 1968). De plus, il était nécessaire de penser au traitement statistique et de réduire au minimum le travail du répondant dès le départ (Colin, Lavoie, Delisle, Montreuil et Payette, 1995 dans Savoie-Zajc & Karsenti, 2004, p. 177). Suivant ces recommandations, plusieurs ébauches du questionnaire ont été réalisées dont une a été validée par un groupe de formateurs d'une autre usine, et ce, en février 2008. Ce questionnaire validé a subi quelques modifications pour devenir le modèle sur lequel s'est appuyé le questionnaire utilisé pour l'étude pour les formateurs et pour les apprenants.

À la lumière des lectures entreprises (Krathwohl, 1998 & Martella; Nelson & Marchand-Martella, 1999) et des discussions avec certains membres de l'équipe de développement et de formation, il a été convenu que les questions seraient construites autour de cinq (5) lignes directrices. Premièrement, le questionnaire devait contenir le moins possible de questions à développement. Deuxièmement, les questions devaient être claires. Troisièmement, selon Lafrenière (2007), les questions devaient être en lien avec les activités vécues sur le terrain par les formateurs. Quatrièmement, le vocabulaire employé devait être près de celui utilisé par les formateurs et les apprenants. Cinquièmement, le questionnaire ne devait pas dépasser cinq pages.

Les questionnaires expérimentés contenaient différents blocs de thèmes guidant l'analyse par la chercheuse dans sa quête d'informations. En fait, ces blocs ont été définis à partir des composantes des compétences pédagogique, sociale ainsi que celle en gestion décrites au chapitre II. Les questions relatives à ces thèmes ont été formulées au regard des éléments de compétence du profil de compétences d'Alcan datant de 2003 (voir Appendices C, D et E).

Le questionnaire a été construit à partir des éléments de compétences, ainsi qu'à partir des cinq lignes directrices dont nous avons parlé plus haut. Lors de la construction, le questionnaire s'est vu divisé en quatre (4) parties. D'abord, la Partie I a été réservée à l'identification du participant, la Partie II aux pratiques de développement et de formation, la Partie III à l'expression du point de vue des participants sur des

affirmations et la Partie IV aux caractéristiques personnelles et relationnelles des formateurs. Voici l'explication pour chacune d'entre elles (voir Appendice A).

En premier lieu, la première partie comportait un espace d'identification servant à des fins de description des participants. Aussi, on retrouve dans cette partie des questions à court développement qui font référence essentiellement au vécu des participants (leurs motivations, les obstacles, etc.). Entre autres, ces questions ont donné la possibilité aux participants de s'exprimer individuellement à propos de leur rôle et d'apporter des éléments utiles à l'étude.

Dans la deuxième partie, les questions ont été directement inspirées du profil de compétences défini par l'organisation à l'étude. Dans cette partie, les questions étaient de type fermé. L'échelle proposée a permis aux participants de se situer entre 0 % et 100 % en rapport à la fréquence à laquelle ils réalisaient les énoncés. À la fin de cette partie, une question s'est avérée essentielle à poser à propos du choix de thèmes pour une activité éventuelle de développement de formateurs. Les questions précédentes ont permis aux formateurs de cibler les difficultés liées à leur pratique.

Ensuite, la troisième partie comportait des questions fermées regroupées dans un tableau où les choix de réponses se situaient sur une échelle entre 0 % et 100 %. Les questions ont été posées sous forme d'affirmations où le participant devait se positionner ainsi : en accord ou en désaccord quant à ces dernières. Ces questions visaient à faire émerger des réponses relevant des opinions des participants. Cette façon de faire allait

servir à compléter certaines données recueillies dans la deuxième partie pour situer la chercheuse à propos des composantes des compétences abordées.

Enfin, la quatrième partie présentait une série de caractéristiques contenues dans la compétence sociale des formateurs découlant du cadre théorique choisi. On proposait aux formateurs de cibler, parmi les cinq caractéristiques choisies préalablement, celle qui serait la plus importante selon eux pour exercer le rôle du formateur et ensuite d'expliquer leur choix. Cela visait à cibler les composantes à développer chez les formateurs à propos de la compétence sociale.

Afin d'être fidèle aux caractéristiques liées aux apprenants, le questionnaire de base a été modifié. Voici donc les changements apportés. D'abord, la première partie du questionnaire des formateurs qui portait sur l'identification des apprenants a été modifiée (voir Appendice B). En fait, la question à propos de l'ancienneté en tant que formateur a été changée pour « l'ancienneté » de l'apprenant, le nombre d'années à l'emploi chez Alcan. Aussi, la suppression de la question portant sur une expérience d'enseignement a été effectuée, ainsi que l'ajout de la date à laquelle remonte leur dernière activité de développement animée par un formateur. Quant aux questions à développement, elles sont demeurées les mêmes.

De plus, dans la deuxième partie du questionnaire des formateurs, sept (7) questions ont été supprimées du tableau des questions fermées. Trois (3) questions relatives à la composante *Le formateur assure une gestion administrative* ont été

enlevées, trois (3) questions en lien avec la composante *Le formateur assure une gestion pédagogique* ont été supprimées, et enfin, une (1) question concernant la composante *Le formateur évalue assure un suivi des apprentissages* a aussi été supprimée. Ensuite, la Question 2 de la deuxième partie du questionnaire des formateurs a été enlevée également puisqu'elle ne concernait que le développement professionnel des formateurs, donc non pertinente à adresser aux apprenants.

La troisième partie a subi une légère modification de mise en pages. En effet, pour des questions de logistique, la Partie IV est devenue la Partie III pour le questionnaire des apprenants. Par contre, dans le cas de la partie des caractéristiques personnelles et relationnelles, la Question 3 a été supprimée complètement puisqu'elle portait sur les qualités réflexives des formateurs. Finalement, à la Partie III, qui est devenue la Partie IV, trois questions ont été enlevées puisqu'elles ne permettaient pas d'approfondir davantage le sujet traité.

En conclusion, lorsqu'on se réfère aux Appendices A, B et C où l'on retrouve le contenu intégral des deux questionnaires, on constate que ces derniers respectent les cinq (5) lignes directrices formulées. Soulignons que les questionnaires comportent peu de questions à développement. De plus, les questionnaires sont concentrés à l'intérieur d'un maximum de cinq (5) pages. Enfin, les questions sont courtes et claires et le vocabulaire utilisé est facile à comprendre pour les participants puisqu'il fait référence à leur vécu et au langage utilisé en milieu industriel.

3.3.2 *Le choix de la technique de focus group*

Même si les questionnaires permettaient de faire émerger des données complémentaires par le biais de questions ouvertes, certaines données méritaient d'être approfondies davantage. Alors, la technique de *focus group* a été choisie parce qu'elle était utile, simple à utiliser et accessible (Illich, 1973) et qu'elle permettait de capter une sensibilité que le questionnaire ne pouvait pas faire émerger. Comme mentionné par plusieurs auteurs (Brunet & Fucks, 2004; Simard, 1989), le *focus group* donnait la possibilité aux participants de s'exprimer à nouveau en groupe à propos d'éléments émergeant des questionnaires. De ce même point de vue social, le *focus group* donnait la chance aux participants de se réapproprier les thèmes de la recherche et de préciser leur pensée. Aussi, il donnait aux participants l'opportunité d'exprimer leur point de vue en tant qu'experts au quotidien (Brunet & Fucks, 2004) puisque dans un cadre social, l'être humain, ses idées, ses préférences, ses valeurs et ses champs d'intérêt résultent de son interaction avec son environnement. Enfin, dans cette dynamique, les représentations du monde de l'humain peuvent être confrontées à celles des autres individus (Brunet & Fucks, 2004).

En outre, il était possible de penser que cet exercice faciliterait une meilleure prise en considération des attentes des participants relativement aux compétences des formateurs pour le développement professionnel et la formation. Comme l'ont qualifiée Glaser et Strauss (1967), la technique de *focus group* prend racine dans la réalité

questionnée dans le milieu naturel des participants. Pour le milieu industriel ciblé où se déroulait cette étude, le choix du *focus group* s'avérait pertinent.

Bien qu'il existe des avantages à l'utilisation de la technique de *focus group*, les groupes de participants auraient pu avoir une dynamique de groupe imprévisible. En effet, le groupe aurait pu être léthargique, excité ou conflictuel ce qui aurait pu rendre la tenue du *focus group* plus difficile. Il était donc important de planifier rigoureusement les canevas de ces entretiens pour en tirer profit et arriver à l'objectif du *focus group* qui était de préciser les données des questionnaires.

À la suite de l'analyse des données des questionnaires complétés par les formateurs et par les apprenants, plusieurs composantes de compétences sont ressorties comme étant à développer. En fait, les thèmes abordés lors des *focus groups* ont été tirés des résultats de la première collecte de données. Les questions des deux canevas des *focus groups* ont été formulées en fonction des composantes de compétence à développer selon les formateurs et selon les apprenants dans le but de préciser en quoi ces composantes étaient mises en œuvre pour certains et non manifestées pour d'autres. Ces composantes de compétences sont illustrées dans le Tableau 3.3. Les deux canevas des *focus groups* composés à partir des éléments du tableau qui suit se retrouvent aux Appendices G et I.

Tableau 3.3
Les composantes déployées et celles à développer par les formateurs selon les formateurs et selon les apprenants

Compétences	Résultats (D : déployée et AD : à développer)		Composantes des compétences
	Formateurs	Apprenants	
Pédagogique	D	AD	Le formateur implique l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage
	AD	AD	Le formateur utilise efficacement des méthodes pédagogiques et du matériel de formation
	D	AD	Le formateur crée et entretient une relation pédagogique privilégiée (feed-back)
	AD	AD	Le formateur évalue et assure le suivi des apprentissages
Sociale	D	D	Le formateur met l'apprenant à l'aise
	AD	AD	Le formateur s'occupe du contexte d'apprentissage
	AD	AD	Le formateur communique de façon appropriée et claire
En Gestion	AD	AD	Le formateur assure une gestion administrative
	AD	AD	Le formateur assure une gestion pédagogique

3.4 Critères méthodologiques d'analyse

La manière d'analyser les questions fermées des questionnaires a consisté en un regroupement par catégories des réponses obtenues, et ce, de façon à réduire le matériel d'analyse. Pour créer ces catégories, il était primordial de choisir l'échelle appropriée afin de rendre les données plus visuelles sans toutefois perdre du contenu en les dichotomisant (Dancey & Reidy, 2007). La manière traditionnelle de créer des catégories était préférablement d'établir des amplitudes naturelles entre les catégories. À la lecture des résultats, nous avons remarqué qu'une très forte concentration de données se trouvait entre 75 % et 100 % et qu'une très faible concentration se trouvait sous la barre des 25 %. L'utilisation de l'échelle à intervalles de 10 % allait créer trop de catégories pour donner une représentation visuelle, tandis que celle de 25 % allait dichotomiser de façon grossière l'échelle de départ. Donc, nous avons opté pour un

compromis afin de représenter le plus correctement possible la dispersion des réponses obtenues. Pour arriver à une échelle représentative, un espacement de 20 % entre les éléments a donc été adopté. Le Tableau 3.4 présente l'échelle à amplitudes inégales adoptée.

Tableau 3.4
Échelle adoptée pour regrouper les données quantitatives par niveaux

Niveaux	1	2	3	4	5
Échelle	De 0 % à 19 %	De 20 % à 39 %	De 40 % à 59 %	De 60 % à 79 %	De 80 % à 100 %

En second lieu, il a été convenu de retenir deux critères pour définir les composantes de compétence à développer ou à préciser dans la deuxième phase de collecte de données pour la Partie II du questionnaire : ceux dont l'étendue des résultats se situait entre 0 % et 100 %, c'est-à-dire qui présentaient une amplitude de 100 et ceux dont la moitié des données ou plus se situait entre 0 % et 60 %. À partir de ces critères, une composante de compétence est à développer si la moitié des *éléments questionnés* la constituant étaient eux-mêmes à développer. Il devenait alors possible de cibler les composantes de compétences déployées par les formateurs en faisant l'opération inverse. En ce qui concerne les éléments de la Partie III, le même traitement a été imposé puisque le fait d'avoir une amplitude à la hauteur de 100 indiquait une divergence dans les points de vue des participants. De plus, le fait qu'une majorité des participants ait répondu selon le deuxième critère d'analyse, c'est à dire complètement en désaccord, suggérait de pousser l'analyse en profondeur afin de préciser les points de vue.

3.4.1 L'analyse de contenu

Comme nous avions opté pour une approche mixte d'investigation, les modèles d'analyse prenaient des formes adaptées aux données recueillies avec des instruments différents. Les résultats des questions à développement dans les questionnaires ainsi que celles issues des *focus groups* ont été traités selon les principes de l'analyse de contenu. L'analyse de contenu est définie comme « une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments d'un document pour en faire ressortir les caractéristiques essentielles en vue de mieux en comprendre le sens exact et précis » (L'Écuyer, 1991, p. 31). Dans le cadre de cette étude, cette technique a été mise de l'avant afin de mettre en relation les différentes réponses élaborées par les participants et ainsi les regrouper en catégories. À cet effet, une réduction des données a été effectuée pour les questions à développement du questionnaire écrit ainsi que pour les données issues des *focus groups*.

Tel que préconisé par Van der Maren (1995) (voir aussi L'Écuyer (1991, p. 33); Huberman (1989/1989a); Huberman & Miles (1991), une stratégie préliminaire de visualisation des données des questionnaires et des verbatim a été réalisée afin d'établir une liste d'énoncés visant à donner une vue d'ensemble du phénomène étudié, de ses différentes particularités et d'anticiper les types de difficultés à surmonter. Ensuite, le choix et la définition des unités de classification, à savoir le matériel découpé en énoncés plus restreints possédant un sens complet en eux-mêmes, ont été réalisés (L'Écuyer, 1991, p. 33). Cette étape a conduit par la suite à un processus de catégorisation et de classification de ces unités. Cet exercice a permis de déceler le dénominateur commun

auquel a pu être greffé un ensemble d'énoncés qui se ressemblaient, et ce, sans en forcer le sens (L'Écuyer, 1991, p.33).

Le modèle d'analyse pour les données des questionnaires comportait des catégories induites dans le cas de certaines questions et déterminées dans d'autres. Le but de cette catégorisation était d'identifier toutes les catégories à partir du matériel lui-même ainsi qu'à partir du cadre théorique de l'étude. À la suite de ce cheminement, la quantification et le traitement statistique ainsi que la description des catégories émergentes ont mené tous les deux à une interprétation des résultats à partir du cadre théorique de l'étude. Les résultats obtenus par la suite ont été regroupés par catégories et ensuite insérés dans des tableaux qui ont pris un format plus visuel (voir Tableaux 4.23 à 4.31).

Les données des questions ouvertes ont été traduites en proportions de participants ayant traité des thèmes et sous thèmes tel que préconisé par Van der Maren (1995). En contrepartie, les données issues des *focus groups* ont été réduites au minimum à l'intérieur des catégories déterminées au regard des composantes de compétences en question dans cette phase de collecte. Cette façon d'analyser s'est faite selon des occurrences relatives aux thèmes et sous thèmes (L'Écuyer, 1991). Ce type d'analyse des données provenant de la tenue des *focus groups* permettait de donner du sens aux données issues des questionnaires et, du même coup, de les préciser.

CHAPITRE IV

Résultats

À la lumière du cadre théorique et de la méthodologie d'investigation, les résultats sont présentés à l'intérieur de ce chapitre. En premier lieu, les résultats concernant les données des questionnaires complétés par les formateurs ont été croisés avec ceux des apprenants en regard des trois compétences retenues : d'ordre pédagogique, d'ordre social et de l'ordre de la gestion. Les données recueillies ont été regroupées sous forme de tableaux dans le but d'en faciliter la lecture. En deuxième lieu, les résultats concernant les questions ouvertes posées aux deux groupes ont été compilés et traités selon les principes du modèle de l'analyse de contenu. En troisième lieu, les résultats des deux *focus groups* ont été traités selon les principes de l'analyse de contenu. Les résultats provenant des deux sources mentionnées ont par la suite été croisés à des fins de complétude.

4.1. Résultats relatifs à la compétence pédagogique des formateurs

Dans cette partie, il est question de faire l'état des résultats obtenus pour la compétence pédagogique auprès des formateurs et des apprenants.

**4.1.1 Résultats relatifs à la composante
«Le formateur implique l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage» (CPA)**

Comme présenté dans le Tableau 4.1, un seul des éléments serait à développer dans cette composante. En effet, la plupart des réponses se situent entre 60 % et 100 % sur l'échelle, mis à part l'élément *énergie* qui est le seul à présenter une amplitude de 100. À ce sujet, voici le Tableau 4.1 illustrant les résultats présentés plus haut.

Tableau 4.1
Selon les formateurs, mise en œuvre de la composante
Le formateur implique l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage (CPA)

	Objectifs	Enjeux	Échanges	Energie (III)	Expérience (III)
0 – 19 %				1	
20 – 39 %				1	
40 – 59 %	1		1	2	1
60 – 79 %	2	2		3	3
80 – 100 %	9	10	11	5	8
TOTAL	12	12	12	12	12

Comme présenté dans le Tableau 4.2, les apprenants ont soulevé quatre (4) éléments à approfondir concernant cette composante. En effet, *objectifs*, *enjeux*, *énergie* et *expérience* ont suscité des réponses partagées. Selon les critères méthodologiques, un seul élément est déployé par les formateurs tandis que les quatre autres seraient à développer. Donc, ces éléments seront précisés lors des *focus groups*. À cet effet, voici le Tableau 4.2 qui illustre cette tendance.

Tableau 4.2

	Objectifs	Enjeux	Echanges	Energie (H)	Expérience (H)
0 – 19 %	1	1		4	3
20 – 39 %	2	1		2	
40 – 59 %	3	5	3	7	2
60 – 79 %	3	4	3	11	6
80 – 100 %	27	24	30	12	24
TOTAL	36	35	36	36	36

4.1.2 Résultats relatifs à la composante «Le formateur utilise efficacement des méthodes pédagogiques et du matériel» (CPB)

Pour les formateurs, plusieurs éléments ont été identifiés comme étant à développer dans cette composante de compétence. Selon les deux critères méthodologiques, on remarque dans le Tableau 4.3 que cinq éléments sur huit (5/8) mériteraient d'être analysés en profondeur pendant les *focus groups*. La composante est jugée à développer par les formateurs.

Tableau 4.3

La compilation des données des apprenants a mis en relief que six (6) éléments sur les sept (6/7) questionnés constituaient des éléments à développer dans cette composante. Selon les critères méthodologiques fixés, la composante demande à être précisée en *focus groups* puisque les apprenants la jugent à développer. Les éléments liés à cette composante sont représentés dans le Tableau 4.4 qui suit.

Tableau 4.4
Selon les apprenants, mise en œuvre de la composante
Le formateur utilise efficacement des méthodes pédagogiques
et du matériel de formation (CPB)

Méthode parole	méthode action	Outils	MAT	Exercices manuels	Une seule méthode (HB)	pas d'avenue (HB)
0 – 19 %		3	1	2	2	8
20 – 39 %			1	2	1	3
40 – 59 %	4	2	2	4	5	6
60 – 79 %	6	13	11	6	6	4
80 – 100 %	26	18	21	22	22	15
TOTAL	36	36	36	36	36	36

4.1.3 Résultats relatifs à la composante
«Le formateur crée et entretient une relation pédagogique privilégiée (feed-back)»
(CPC)

En ce qui concerne cette composante, un seul élément de cette composante sur quatre (1/4) nécessiterait, selon les formateurs, un développement. Cet élément fait écho des commentaires émis par les formateurs à propos du suivi des apprentissages tout au long des activités de formation. Cette composante de compétence s'est avérée déployée puisque plus de la moitié de ses éléments sont eux-mêmes déployés. Voici donc au Tableau 4.5, la représentation de la fréquence des éléments de compétence en question.

Tableau 4.5
Selon les formateurs, mise en œuvre de la composante
Le formateur crée et entretient une relation pédagogique privilégiée (feed-back) (CPC)

	Guidez	Questionnez	Commentaires	Construire (H)
0 – 19 %			2	
20 – 39 %	1		1	
40 – 59 %			2	
60 – 79 %	1	2	2	5
80 – 100 %	10	10	5	7
TOTAL	12	12	12	12

Comme spécifié par les réponses des apprenants, des trois (3) éléments questionnés, la totalité de cette composante serait sujet à approfondissement. Selon les apprenants, cette composante de compétence serait à développer. Le Tableau 4.6 illustre ces résultats.

Tableau 4.6
Selon les apprenants, mise en œuvre de la composante
Le formateur crée et entretient une relation pédagogique privilégiée (feed-back) (CPC)

	Guidez	Questionnez	Commentaires
0 – 19 %	2	3	3
20 – 39 %			1
40 – 59 %	1	3	2
60 – 79 %	4	3	9
80 – 100 %	29	27	21
TOTAL	36	36	36

4.1.4 Résultats relatifs à la composante
«Le formateur évalue et assure le suivi des apprentissages» (CPD)

Au regard des résultats obtenus concernant cette composante, il appert que celle-ci nécessite une consolidation, sinon un développement. À ce sujet, le Tableau 4.7 fait état

des éléments qui ressortent le plus à propos de cette composante. On note que cinq éléments sur huit (5/8) des éléments de composantes questionnés sont jugés à développer selon les critères d'analyse. Ils méritent donc un traitement en profondeur, ce que le *focus group* permettra de faire.

Tableau 4.7
Selon les formateurs, mise en œuvre de la composante
Le formateur évalue et assure un suivi des apprentissages (CPD)

Connaisances de départ	Forces et difficultés	Evaluation théorique	Evaluation pratique	Écarts	Surv. post-formation (III)	Post-formation (III)	Asse. avec évaluation (III)
0 – 19 %	1	4		2	4		3
20 – 39 %		1			2		
40 – 59 %	1			1	1	1	1
60 – 79 %	4	4		2	1	1	5
80 – 100 %	6	8	3	12	7	4	10
TOTAL	12	12	12	12	12	12	12

À la suite de la compilation des résultats obtenus auprès des apprenants, plusieurs éléments devraient être développés. En effet, comme présenté dans le Tableau 4.8, cinq éléments sur sept (5/7) correspondent aux critères établis pour définir les éléments à développer. À ce propos, selon les données, la composante de compétence mériterait une analyse approfondie lors des *focus groups*.

Tableau 4.8
Selon les apprenants, mise en œuvre de la composante
Le formateur évalue et assure le suivi les apprentissages (CPD)

Composantes de départ	Évaluation théorique	Évaluation pratique	Écart	Suivi post-formation (II)	Post-formation (III)	Aise avec évaluation (III)
0 – 19 %	2	5	3	6	6	
20 – 39 %	1	1			2	1
40 – 59 %	5	4	2	4	3	4
60 – 79 %	7	6	2	10	9	7
80 – 100 %	20	19	28	16	15	29
TOTAL	35	35	35	36	35	35

4.2 Résultats relatifs à la compétence sociale

Cette partie est consacrée à la présentation des résultats obtenus auprès des formateurs et des apprenants à propos de la compétence sociale.

4.2.1 Résultats relatifs à la composante *«Le formateur met l'apprenant à l'aise» (CSA)*

En portant un regard sur les données liées à celle-ci, il est possible de constater que les éléments sont évalués très positivement (pourcentages élevés). En effet, selon les formateurs, aucun des éléments questionnés ne mériterait un développement. Selon les formateurs, cette composante serait déployée. Le Tableau 4.9 illustre ce constat.

Tableau 4.9
Selon les formateurs, mise en œuvre de la composante
Le formateur met l'apprenant à l'aise (CSA)

	Aise	Attentes	Rassurant évaluation	Respect de l'apprenant (RH)	Attitude formateur (RH)
0 – 19 %					
20 – 39 %					
40 – 59 %		2			
60 – 79 %		4			
80 – 100 %	12	6	12	12	12
TOTAL	12	12	12	12	12

En référence aux résultats obtenus auprès des apprenants, les résultats diffèrent. Trois (3) éléments de la composante ont été ciblés comme étant à développer par les formateurs. Selon les formateurs, les deux (2) autres éléments seraient déployés lors des activités de formation et ne demanderaient pas de précisions. Suivant les critères de l'étude, la composante serait déployée par les formateurs, et ce, selon les formateurs eux-mêmes. D'ailleurs, le Tableau 4.10 présente les éléments en question.

Tableau 4.10
Selon les apprenants, mise en œuvre de la composante
Le formateur met l'apprenant à l'aise (CSA)

	Aise	Attentes	Rassurant évaluation	Respect de l'apprenant (RH)	Attitude formateur (RH)
0 – 19 %	1	4	2		
20 – 39 %		2			1
40 – 59 %	3	4	2		
60 – 79 %	2	9	3	2	4
80 – 100 %	30	17	28	34	31
TOTAL	36	36	35	36	36

4.2.2 Résultats de la composante
«Le formateur s'occupe du contexte d'apprentissage» (CSB)

Lors de la compilation des données en rapport à cette composante, un seul élément respectait les critères. À la lumière du Tableau 4.5, il n'y a que l'élément identifié par le mot-clé *horaire* qui indique une amplitude de 100. Sur trois éléments liés à la composante de cette compétence, un seul devrait donc être développé par les formateurs si on se fie aux critères méthodologiques privilégiés. Par ailleurs, même si les autres résultats s'avèrent faire consensus au sein des participants, l'élément identifié par le mot-clé *contexte (III)* présente une forte concentration de réponses dans la partie supérieure, car il se situe entre 60 % et 100 %. Cela indique que plusieurs formateurs considèrent que le contexte d'apprentissage n'est pas au premier rang en importance. Cette constatation devrait faire l'objet d'un questionnement lors des *focus groups*. Selon les critères, la composante de la compétence serait déployée par les formateurs. Le Tableau 4.11 présente les résultats.

Tableau 4.11
Selon les formateurs, mise en œuvre de la composante
Le formateur s'occupe du contexte d'apprentissage (CSB)

	Horaire	Qualité	Contexte (III)
0 – 19 %	1		
20 – 39 %	2		
40 – 59 %	2		1
60 – 79 %		1	4
80 – 100 %	7	11	7
TOTAL	12	12	12

Au sujet des réponses formulées par les apprenants, la mise en tableau des résultats permet de démontrer que pour deux éléments sur trois (2/3), les réponses se situent hors des critères méthodologiques. Le Tableau 4.12 permet de visualiser ces données. Ces données seront sujettes à relance lors du focus group.

Tableau 4.12
Selon les apprenants, mise en œuvre de la composante
Le formateur s'occupe du contexte d'apprentissage (CSB)

	Picature	Qualité	Contexte (IB)
0 – 19 %	3	2	
20 – 39 %	2	2	
40 – 59 %	1	1	1
60 – 79 %	3	4	4
80 – 100 %	27	27	31
TOTAL	36	36	36

4.2.3 Résultats liés à la composante
«Le formateur communique de façon appropriée et claire» (CSC)

L’observation des résultats de cette composante révèle que deux éléments sur quatre (2/4) inciteraient à leur accorder une attention particulière lors de la deuxième phase de collecte de données. Selon les critères d’analyse, la composante devrait être à questionner lors des *focus groups*. Voici le Tableau 4.13 qui fait écho de ces résultats.

Tableau 4.13
Selon les formateurs, mise en œuvre de la composante
Le formateur communique de façon appropriée et claire (CSC)

	Communication	Rythme	Former/informer (BI)	Opération formateur (BI)
0 – 19 %			4	8
20 – 39 %		1	2	3
40 – 59 %			1	1
60 – 79 %	5	1	2	
80 – 100 %	7	10	3	
TOTAL	12	12	12	12

Quant aux réponses des apprenants, trois éléments sur trois (3/3) représentent des données très intéressantes dans le cadre de cette étude. Selon les formateurs, les trois éléments seraient à développer. D'ailleurs, le Tableau 4.14 fait état des données qui vont éclairer la chercheuse dans la poursuite de recueil et d'analyse d'informations.

Tableau 4.14
Selon les apprenants, mise en œuvre de la composante
Le formateur communique de façon appropriée et claire (CSC)

	Communication	Rythme	Opération formateur (BI)
0 – 19 %	2	1	18
20 – 39 %		1	2
40 – 59 %	3	3	6
60 – 79 %	6	4	2
80 – 100 %	25	26	8
TOTAL	36	35	36

4.3 Résultats relatifs à la compétence en gestion

Dans la section qui suit, les résultats obtenus auprès des formateurs et des apprenants concernant la compétence en gestion sont présentés.

**4.3.1 Résultats liés à la composante
«Le formateur assure la gestion administrative de la formation» (CGA)**

La compilation des données relatives à cette composante montre que deux sur trois (2/3) des éléments de cette composante exigeraient des précisions dans la deuxième phase de collecte et l'analyse des données, si on se réfère aux critères méthodologiques choisis pour cette recherche. À la lumière du Tableau 4.15, on remarque que deux éléments *feuilles de présence* et *notes* se distinguent de l'autre élément *Justifier*. Selon les critères, la composante serait à traiter lors des *focus groups*. À cet égard, le Tableau 4.15 fait état de la fréquence des éléments mentionnés.

Tableau 4.15
Selon les formateurs, mise en œuvre de la composante
Le formateur assure la gestion administrative (CGA)

	Feuilles de présence	Notes	Justifier
0 – 19 %	3	3	
20 – 39 %	1	3	
40 – 59 %	1	1	
60 – 79 %	1	2	1
80 – 100 %	6	3	11
TOTAL	12	12	12

Concernant les résultats des apprenants, l'élément *notes* qui était le seul questionné a lui aussi suscité qu'on le questionne davantage lors des *focus groups*. Celui-ci présentait des données avec une amplitude de 100. Voici le Tableau 4.16 qui illustre les résultats liés à cette composante.

Tableau 4.16
Selon les apprenants, mise en œuvre de la composante
Le formateur assure la gestion administrative de la formation (CGA)

	Notes
0 – 19 %	4
20 – 39 %	1
40 – 59 %	2
60 – 79 %	9
80 – 100 %	19
TOTAL	35

4.3.2 Résultats relatifs à la composante
«Le formateur assure la gestion pédagogique de la formation» (CGB)

L’analyse des données liées à cette composante permet de constater que trois éléments respectent les critères établis. En effet, quatre sur cinq (3/5) des éléments de cette composante présentent une variation comprise entre les deux extrémités de l’échelle. Comme le montre le Tableau 4.17, les trois éléments sont : *plan d’action*, *retour sur les pratiques* et *rencontre conseiller* nécessiteraient une analyse approfondie lors de l’investigation par la réalisation des *focus groups*. Des données relatives aux éléments *temps* et *développer les compétences pédagogiques* montrent que les formateurs croient au développement des compétences pédagogiques comme moyen pour favoriser le développement des diverses compétences des apprenants. Le développement de compétences pédagogiques serait à faire.

Tableau 4.17
Selon les formateurs, mise en œuvre de la composante
Le formateur assure la gestion pédagogique (CGB)

	Temps	Plan d'action	retour sur les pratiques	Rencontre conseiller	Développer les compétences pédagogiques (III)
0 – 19 %		1	2	6	
20 – 39 %	1	1	1	3	
40 – 59 %	2	2			
60 – 79 %	3	2	5	2	4
80 – 100 %	6	6	4	1	10
TOTAL	12	12	12	12	12

Quant aux résultats issus des questionnaires destinés aux apprenants, la totalité des éléments *plan d'action* et *développer les compétences pédagogiques* représentait une amplitude de 100. Cette composante de compétence est donc perçue par les apprenants comme étant à développer par les formateurs. À cet effet, voici le Tableau 4.18 qui représente les résultats obtenus auprès des apprenants pour cette composante.

Tableau 4.18
Selon les apprenants, mise en œuvre de la composante
Le formateur assure la gestion pédagogique (CGB)

	Plan d'action	Développer la compétence pédagogique (III)
0 – 19 %	7	2
20 – 39 %		1
40 – 59 %	7	
60 – 79 %	6	5
80 – 100 %	16	28
TOTAL	36	36

4.4 Synthèse des résultats relatifs aux diverses composantes des compétences

Comme le montre bien le Tableau 4.19, six composantes de compétence devront être soumises à une analyse approfondie au moment des *focus groups* des formateurs. Ces composantes se retrouvent dans le Tableau 4.19. Selon les critères établis, les composantes : *le formateur implique l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage*, *Le formateur crée et entretient une relation pédagogique privilégiée (feed-back)* et *Le formateur met l'apprenant à l'aise*, ne nécessiteraient pas qu'on pousse plus loin leur analyse. Par contre, lorsqu'on regarde les scores totaux, on remarque que la compétence sociale totalise un ratio plus grand en termes d'éléments déployés.

Tableau 4.19
Selon les formateurs, mise en œuvre des compétences de leur rôle

	Compétence pédagogique				Compétence sociale			Compétence de gestion	
	CPA	CPB	CPC	CPD	CSA	CSB	CSC	CGA	CGB
Éléments déployés	4	3	3	3	5	2	2	1	2
Éléments à développer	1	5	1	5	0	1	2	2	3
Total	5	8	4	8	5	3	4	3	5
TOTAL (Déployés)	13/25				9/12			3/8	

À la lumière du Tableau 4.20, huit (8) composantes de compétence devraient être analysées en profondeur lors de la prise de données par le biais de *focus group* auprès des apprenants. Seulement la composante (CSA) *Le formateur met l'apprenant à l'aise* ne fera pas partie de l'analyse en profondeur puisque les résultats occupent des positions claires. Donc, comme présentés dans le Tableau 4.20, les ratios de déploiement de compétence sont faibles. Le plus élevé revient à la compétence sociale. Les huit (8)

autres composantes seraient des thèmes à aborder lors du *focus group* avec les apprenants.

Tableau 4.20
Selon les apprenants, mise en œuvre des compétences liées au rôle des formateurs

	Compétence pédagogique				Compétence sociale			Compétence de gestion	
	CPA	CPB	CPC	CPD	CSA	CSB	CSC	CGA	CGB
Éléments déployés	1	1	0	2	2	1	0	0	0
Éléments à développer	4	6	3	5	3	2	3	1	2
Total	5	7	3	7	5	3	3	1	2
TOTAL (Déployés)	3/22				3/11				0/3

4.5 Données dégagées des réponses aux questions ouvertes posées aux formateurs et aux apprenants

Il faut préciser que les données ont été catégorisées selon les étapes des principes de l'analyse de contenu dans laquelle les constantes et particularités sont considérées pour chacune des catégories.

Les paragraphes qui suivront feront état des résultats des questions ouvertes posées aux formateurs et aux apprenants lors de la passation des questionnaires. Tout d'abord, il sera question des motivations de départ des formateurs pour exercer leur rôle. Ensuite, les résultats entourant les connaissances perçues des apprenants à la suite de la formation seront mis en lumière. En plus, les résultats concernant les obstacles rencontrés dans la pratique de formation seront présentés. Aussi, suivront les résultats émergeant des points de vue à propos des compétences du formateur idéal. Enfin, seront illustrés les résultats

des réponses des formateurs relatives aux thèmes à travailler en vue de favoriser le développement professionnel.

4.5.1 Les motivations antérieures des formateurs à exercer leur rôle

Les données concernant ce thème rendent compte des motivations qui amènent un formateur à exercer ce rôle. Vingt-quatre (24) thèmes ont été émis par les douze (12) participants. D'après les données, c'est la compétence sociale de la formation qui attirerait les formateurs. Neuf énoncés sur vingt-quatre (9/24) concernent cette compétence. Suivant de près, la compétence pédagogique avec huit énoncés sur une possibilité de vingt-quatre (8/24). La troisième catégorie réfère à la compétence technique de la formation. Six énoncés sur vingt-quatre (6/24) sont consacrés à ce point. Voici le Tableau 4.21 qui illustre ces résultats.

Tableau 4.21
Selon les formateurs, les motivations antérieures au rôle de formateur

Compétences	Pédagogique	Technique	Sociale	
			Personnelle	Relationnelle
Sous-catégories	Transmettre des connaissances	Participer à l'amélioration continue du secteur	Améliorer sa condition de travail	But relationnel (rencontres)
Proportions des énoncés	8/24	6/24		9/24

4.5.2 Les connaissances des apprenants après la formation

Les réponses des formateurs et des apprenants à propos de la maîtrise des connaissances par les apprenants après une formation ont permis à la chercheuse de faire émerger le point de vue des participants à propos de l'efficacité générale de la formation.

Les résultats ont aussi permis à la chercheuse d'entamer le dialogue entre les deux groupes lors de la deuxième phase de recueil de l'information.

Les données recueillies auprès des formateurs ont été regroupées en trois types de point de vue. Au regard des douze (12) formateurs interrogés, trois (3) ont affirmé catégoriquement qu'après la formation, les apprenants ne possédaient pas les connaissances nécessaires pour exécuter correctement leurs tâches. Ces derniers ont donc répondu : « non » sans toutefois émettre d'explications. Un participant sur les douze interrogés (1/12) a répondu : « oui ». Ce dernier considérait que les apprenants possédaient toujours le bagage pour exécuter les tâches dès leur arrivée en poste. Enfin, sept formateurs sur les douze interrogés (7/12) ont pris une position partagée entre l'affirmative et la négative. Ils ont émis des explications entourant leur point de vue retranscrit dans le Tableau 4.23. Voici le Tableau 4.22 qui expose les points de vue des formateurs.

Tableau 4.22
Selon les formateurs, résultats concernant les connaissances des apprenants
à leur arrivée en poste.

Catégories	Oui	Non	Incertain
Total	1/12	3/12	7/12

Des précisions ont été apportées pour les sept (7) participants ayant émis une réponse partagée. Les participants ont émis onze (11) énoncés au total. Cela a donné lieu à l'émergence de quatre (4) catégories de points de vue. À ce sujet, le *manque de matière diffusée*, le *manque de pratique et de rapidité* ainsi que le *manque d'expérience*

en usine pour les nouveaux arrivants (comme les étudiants embauchés dans la saison estivale) ont été mentionnés comme les raisons justifiant que les apprenants n'avaient pas tout le bagage nécessaire. Voici le Tableau 4.23 qui illustre les différents points de vue des participants concernés.

Tableau 4.23
Selon les formateurs, précisions quant aux incertitudes du Tableau 4.22

Catégories	Manque de matière diffusée	Manque de pratique	Manque d'expérience d'usine
Total	1/11	5/11	1/11

Lorsqu'on considère les points de vue négatifs et incertains, une majorité de formateurs (10/12) considèrent que le bagage de l'apprenant n'est pas suffisant après la période de formation ou que celui-ci comporte des lacunes. Cet aspect de la formation questionne et propose de s'y attarder lors des entretiens.

Au regard des données recueillies auprès des apprenants, trois catégories de réponses ont aussi été dégagées. Sur les trente-cinq (35) participants interrogés, treize (13) ont répondu à la négative, et ce, sans expliquer leur position voulant qu'ils considèrent ne pas avoir eu le bagage nécessaire à la suite de la formation pour exécuter leur tâche. Par ailleurs, neuf (9) participants ont répondu à l'affirmative sans non plus expliquer leur point de vue. Enfin, treize (13) apprenants ont exprimé un point de vue ambivalent. Ils jugeaient qu'ils avaient le bagage pour effectuer les tâches liées à leur poste, mais considéraient qu'ils manquaient d'expérience quant à leurs nouvelles tâches. D'ailleurs, cette explication a été la seule à avoir été émise par les participants. À cet

effet, le Tableau 4.24 rend compte des points de vue émis par les apprenants au sujet de cet aspect.

Tableau 4.24
Selon les apprenants, résultats concernant les connaissances des apprenants
à leur arrivée en poste

Catégories	Oui	Non	Incertain
Proportions	9/35	13/35	13/35
Explication	Aucune	Aucune	Manque d'expérience

Les résultats présentés ci-dessous tiennent compte du nombre d'énoncés proposés par les formateurs et les apprenants concernant les obstacles rencontrés par les formateurs dans l'exercice de leur fonction.

4.5.3 Obstacles rencontrés dans l'exercice de la tâche de formateur

Les résultats relatifs aux obstacles rencontrés ont permis de mieux saisir la réalité des formateurs ainsi que celle des apprenants.

Douze (12) formateurs ont parlé de vingt-trois (23) thèmes. Les thèmes traités ont été regroupés sous cinq (5) sous-catégories émergentes et ont ensuite été regroupés en trois grandes catégories définies par la chercheuse, et ce, afin de faciliter l'interprétation des résultats. Comme le Tableau 4.25 l'indique, plusieurs obstacles ont été identifiés par les formateurs en cours d'exercice. Ces trois catégories renferment des obstacles liés à la relation pédagogique mentionnée à deux reprises par les formateurs sur les vingt-trois (2/23) thèmes proposés. De plus, à dix-huit reprises sur vingt-trois (18/23), les formateurs ont nommé les obstacles liés à l'organisation. Enfin, c'est à trois reprises sur

vingt-trois (3/23) que les formateurs ont nommé les obstacles liés à la gestion pédagogique.

Dans les cinq (5) catégories sous-jacentes se retrouvent des contraintes liées au matériel qui semble inadéquat ou désuet puisque ce thème a été mentionné trois fois (3/23). En outre, une proportion de 8/23 des thèmes nommés par les participants ont mis en lumière des contraintes de temps, une proportion de 5/23 des thèmes concernait un manque de disponibilité fréquent des équipements, une proportion de 2/23 des thèmes nommés renvoyait à la lenteur du système bureaucratique et finalement, une proportion de 5/23 des thèmes nommés faisait ressortir le manque de ressources et de support dans l'organisation. De plus, à deux reprises, les participants ont souligné des contraintes relationnelles. Ils ont affirmé que la relation peut parfois être tendue avec les apprenants et que l'attitude réfractaire de ces derniers peut devenir un obstacle à la formation. Enfin, une proportion de 3/23 des thèmes nommés par les formateurs concernait le surplus de travail comme étant un obstacle organisationnel. À ce propos, certains participants affirment que les mandats externes à la tâche de formation sont très exigeants puisqu'il est difficile de les concilier avec la grande quantité d'employés à former en même temps.

Au regard du Tableau 4.25 qui suit, il est possible de constater que huit fois, les formateurs ont reconnu que le *manque de temps* constitue à lui seul une partie importante des obstacles liés à l'organisation. La deuxième sous-catégorie d'obstacles la plus importante à avoir été mentionnée par les participants est aussi liée à l'organisation.

En effet, à cinq reprises sur vingt-trois, les participants ont mentionné la non-disponibilité des équipements nécessaires à la réalisation des activités de formation. Les autres sous-catégories *matériel de formation et structure inadéquats, support, lenteur, changement dernière minute* sont traitées sensiblement sur le même pied d'égalité les unes par rapport aux autres.

Tableau 4.25
Les obstacles à la formation ciblés par les formateurs

Catégories d'obstacles	Relation pédagogique	Organisationnels				Gestion pédagogique
Sous-catégories	Relation difficile avec l'apprenant	Le temps (manque)	Disponibilité des équipements	Surplus de travail	Support, lenteur, changements dernière minute	Matériel de formation et structure inadéquats
Proportions	2/23	8/23	5/23	3/23	2/23	3/23
Total	2/23	18/23			3/23	

Comme présenté dans le Tableau 4.26 qui suit, les apprenants ont ciblé aussi plusieurs obstacles. Les dix (10) sous-catégories de résultats ont été regroupées en trois (3) grandes catégories définies par la chercheuse, soit les obstacles liés à la relation pédagogique, ceux liés à l'organisation ainsi que ceux liés à la gestion pédagogique de la formation. Les sous-catégories émergentes ont fait ressortir les aspects suivants : *Le respect des rythmes et des styles d'apprentissage des apprenants* (5/34 énoncés), *l'acquisition et la transfert des connaissances et des apprentissages* (4/34 énoncés), *la motivation des apprenants* (10/34 énoncés), *la disponibilité des équipements et de la production* (8/34 énoncés), *les imprévus des mandats externes* (1/34 énoncés), *la libération des apprenants* (1/34 énoncés), *le matériel de formation désuet ou inadéquat* (2/34 énoncés), ainsi que *les problèmes impossibles à mettre en pratique lors d'une formation* (1/34 énoncés) et *le transfert d'expertise entre les formateurs* (1/34 énoncés).

Tableau 4.26
Les obstacles à la formation ciblés par les apprenants

Catégories d'obstacles	Relation pédagogique			Organisationnels			Gestion pédagogique		
	Sous-catégories	Respect des rythmes et styles apprentissage	Acquisition et transfert des connaissances et des apprentissages	Motivation des apprenants (écoute)	Disponibilité équipements (production)	Imprevus : mandats externes	Libération apprenant	Matériel (documents de formation)	Problèmes impossibles à voir en formation
Proportions	5/34	4/34	10/34	8/34	1/34	1/34	2/34	2/34	1/34
Total	19/34			10/34			5/34		

À la lumière de ces résultats, la proportion majoritaire des données se situe dans la catégorie d'obstacles liés à la *Relation pédagogique avec les apprenants* soit 19/34 des énoncés. Comme le montre le Tableau 4.26, dix participants (10/34) sur trente-quatre ont été représentés dans les sous-catégories suivantes : *la capacité de motivation et l'écoute des formateurs par rapport à leurs apprenants*. Ces deux sous-catégories renferment plus de la moitié du total de cette catégorie. La deuxième sous-catégorie qui retient l'attention est celle liée à la disponibilité des équipements restreinte par la production. Ensuite, vient la catégorie d'obstacles liés à l'organisation. Les troisième et quatrième positions renvoient à la catégorie de la relation pédagogique avec la sous-catégorie *respect des rythmes et styles d'apprentissage* et *acquisition et transfert des connaissances et des apprentissages*.

4.5.4 Les compétences du formateur idéal

Les données qui suivront tiennent compte des données obtenues quant aux compétences du formateur idéal. Les points de vue des deux groupes de participants seront explicités.

À la question portant sur les caractéristiques du formateur idéal, les formateurs pouvaient émettre plus d'une réponse. Les onze (11) formateurs interrogés ont parlé de vingt-quatre (24) thèmes différents relatifs au rôle à jouer et aux compétences du formateur idéal. Ces propos ont été regroupés selon sept (7) sous-catégories et ont été regroupés par la chercheuse selon les compétences liées à l'étude, soit, la compétence technique, la compétence pédagogique, la compétence sociale et celle de gestion. Cependant, la compétence en gestion n'a pas été mentionnée par les formateurs. Comme illustrée dans le Tableau 4.27, la compétence sociale occupe une place de choix dans la définition des compétences du formateur idéal formulée par les formateurs. Voici le Tableau 4.27 qui illustre bien les données fournies par les formateurs relativement à leur point de vue portant sur des compétences du formateur idéal.

Tableau 4.27
Les compétences du formateur idéal selon les formateurs

Catégories	Compétence sociale					Compétence technique	Compétence pédagogique
Sous catégories	Disponible	À l'écoute, empathique intéressé	Patient, calme, posé	Bon communicateur	crédibilité	Bonne connaissance expérience	Bien transmettre la matière
Proportions	2/24	3/24	4/24	5/24	3/24	5/24	2/24
Total	17/24					5/24	2/24

Les trente-six (36) apprenants ont traité du formateur idéal et ont parlé de soixante-douze thèmes. Neuf (9) sous-catégories ont émergé et ont aussi été regroupées par la chercheuse dans le Tableau 4.28 selon les compétences liées à l'étude. À juste titre, les quatre (4) compétences liées à l'étude ont été dénombrées, à savoir la compétence sociale, la compétence technique, la compétence pédagogique et celle de gestion. Les résultats sont précisés en proportions d'énoncés émis. La catégorie de la

compétence sociale est traitée majoritairement par les apprenants dans une proportion de 45/72 énoncés. Les qualités de *bon communicateur* ont été mentionnées à quatorze reprises, suivi de l'*empathie* et de l'*intérêt* en proportion de 9/72 énoncés ainsi que de la *patience* et du *calme* avec un résultat de 9/72 également.

La compétence technique a été soulignée onze fois. Aussi, la proportion des énoncés relatifs à la compétence pédagogique est de 9/72 énoncés. Enfin, la compétence en gestion est mentionnée à quatre (4) occasions par les formateurs. À ce propos, voici le Tableau 4.28 qui renferme les proportions dont il a été question.

Tableau 4.28
Les compétences du formateur idéal selon les apprenants

Catégories	La compétence sociale						Compétence technique	Compétence pédagogique	Compétence en gestion
Sous catégories	Disponible	À l'écoute, empathique, intéressé	Patient, calme, posé	Bon communicateur	Sens de l'humour	Dynamique intéressant, belle personnalité	Bonne connaissance, expérience	Bien transmettre la matière	Bonne planification
Proportion	4/72	9/72	9/72	14/72	2/72	7/72	11/72	9/72	4/72
Total				45/72			11/72	9/72	4/72

4.5.5 *Le développement professionnel des formateurs*

Dans cette section, il sera question des thèmes de développement professionnel proposés par les formateurs.

À propos des besoins de développement, les formateurs ont émis différents points de vue qui ont permis de dégager cinq (5) sous thèmes. Ces sous thèmes ont ensuite été regroupés en trois (3) thèmes déjà définis par la chercheuse : soit la compétence

pédagogique, la compétence sociale et la compétence en gestion. Le Tableau 4.29 fait état des proportions d'énoncés par rapport aux thèmes et sous thèmes.

Tableau 4.29
Thèmes de développement professionnel souhaités par les formateurs

Thèmes	Compétence pédagogique		Compétence sociale		Compétence en gestion
<i>Sous thèmes</i>	Amélioration du matériel pédagogique	Pédagogie, méthodes d'enseignement	Relations interpersonnelles, motivation des apprenants	Partage des pratiques, rencontrer d'autres formateurs	La gestion
Proportions	6/17	5/17	3/17	2/17	1/17
Total	11/17		5/17		1/17

4.5.6 Les caractéristiques personnelles et relationnelles les plus importantes pour être formateur

La section suivante permet d'éclairer les données concernant la compétence sociale. Selon les deux groupes, voici les résultats concernant les composantes de la compétence sociale qui sont mentionnés comme étant prioritaires pour le rôle de formateur.

D'emblée, les résultats montrent que la caractéristique *avoir de la facilité à communiquer* se situe en premier lieu. En effet, il semble que cette caractéristique, jugée relationnelle, soit la plus importante car 4/12 formateurs l'ont priorisée. Il faut noter que le fait de bien communiquer inclut aussi savoir écouter autrui. Voici le Tableau 4.30 qui mentionne les proportions des caractéristiques priorisées par chaque formateur.

Tableau 4.30
Selon les formateurs, les caractéristiques prioritaires dans la compétence sociale

Caractéristiques personnelles et relationnelles	Communication interpersonnelle	Empathie	Patience (tolérance)	Capacité d'encadrement	Travail d'équipe	Initiative
Proportions	4/12	2/12	2/12	2/12	1/12	1/12

En ce qui concerne les apprenants, le Tableau 4.31 révèle que la *communication interpersonnelle* est la composante personnelle et relationnelle la plus importante pour exercer le rôle de formateur car 19/35 des participants en font mention.

Tableau 4.31
Selon les apprenants, les caractéristiques prioritaires dans la compétence sociale

Caractéristiques personnelles et relationnelles	Communication interpersonnelle	Patience (tolérance)	Empathie	Humour	Ouverture à l'autre	Estime de soi	Initiative	E.S.S
Proportions	19/35	8/35	1/35	3/35	1/35	1/35	1/35	1/35

4.6 Résultat de l'apport des *focus groups*

D'entrée de jeu, le thème des connaissances des apprenants après la formation (voir 4.2.2) a servi d'amorce pour les *focus groups*. Les données des formateurs ont servi aussi aux relances lors des *focus groups*. En général, selon l'ensemble des formateurs, la principale cause du manque de bagage des apprenants après la formation renvoie à l'organisation du travail. Selon leurs dires, la pression exercée sur les formateurs à des fins de production fait en sorte que les compétences à développer par les apprenants sont vues comme une marchandise à livrer au plus vite. Par ailleurs, ils mentionnent que la responsabilité de la formation par rapport à la production est différente pour chaque secteur. Les formateurs de certains secteurs pour lesquels la formation a plus

d'importance ressentent davantage de pression que d'autres relativement aux retards occasionnés par la formation.

Cette dynamique a aussi été soulignée lors de l'entretien avec les apprenants. Selon la plupart des participants, la pression exercée à propos de la production sur les formateurs a une grande influence lors de l'accueil des apprenants sur les lieux de travail. Ils signalent aussi que dans des procédés rapides où la formation a un impact majeur sur la production, les apprentissages se font alors sous pression. La notion d'urgence est très présente dans leurs propos. Dans le cas des procédés plus lents, certaines notions ne peuvent pas être vues pendant la formation et seront acquises sur le terrain de façon plutôt aléatoire. Pour minimiser les impacts de la production sur la formation, les participants émettent la proposition de créer un secteur réservé essentiellement à la formation.

De leur côté, les formateurs en général considèrent que les délais courts pour former ne permettent pas d'exploiter toutes les situations problèmes envisageables sur le terrain. Alors, pour maximiser le temps de formation, certains de ceux-ci se dépêchent de montrer le plus de matière possible. Ensuite, ils disent laisser à l'apprenant la tâche de combler ses lacunes sur le terrain avec l'aide éventuelle des collègues, qui par ailleurs, ne veulent pas perdre leur temps à combler les « lacunes de la formation initiale ». C'est pourquoi, à la suite de la formation, les employés habitués du secteur disent aux apprenants « qu'un jour ils seront bons », ce qui est qualifié d'inconfortable pour les apprenants.

Au sujet de la définition des tâches, l'ensemble des formateurs disent cerner difficilement ce que l'organisation attend d'eux, des résultats auxquels ils doivent arriver en matière de formation. De plus, les formateurs considèrent qu'il y a une zone non connue en ce qui concerne l'évaluation des compétences des apprenants sur les lieux de travail. Ce qui importe « pour l'organisation selon les formateurs, c'est que l'apprenant soit capable de travailler en sécurité et d'exécuter la tâche en général ».

Du point de vue des apprenants, le court délai pour retenir une masse importante d'informations s'avère problématique. Ils disent que « lorsque l'apprenant entre en poste quelques temps après sa formation, il ne se souvient pas de tout ce qu'il a ingéré et se sent démunie quant à sa tâche d'opération ». Selon les apprenants participants à l'étude, certains moyens pourraient être mis en place pour pallier cet état de fait. Entre autres, allonger la période de doublage à l'entrée en poste pourrait maximiser la formation. Aussi, pendant la formation, les apprenants pourraient prendre la place de l'opérateur, et ce, sans que la pression de la production repose sur ses épaules. De plus, certains apprenants considèrent que l'organisation devrait valoriser la compétence et que cette valorisation entraînerait une valorisation du travail des opérateurs.

L'intérêt des apprenants porté à l'apprentissage semble être une autre cause des difficultés de rétention des acquis de formation identifiée par les formateurs. À cet égard, les formateurs mentionnent que « les opérateurs deviennent moins curieux au fil du temps ». De plus, ils signalent que « beaucoup d'apprenants désirent être confortables le plus rapidement possible », soit établir une routine sécurisante dans leurs tâches

futures ». Afin d'améliorer cette situation, les formateurs pensent qu'il faudrait jumeler ou « doubler » davantage les apprenants avec d'autres plus habiles ou plus compétents dès leur arrivée en poste.

Par ailleurs, certains des apprenants ont signalé que le manque d'intérêt des formateurs à propos de leur tâche a un réel impact sur le développement des compétences des apprenants. À cet égard, les apprenants ont mentionné que la présence physique ainsi que la présence d'esprit du formateur constituaient deux éléments importants dans le développement des compétences. Ils ont aussi mentionné que la générosité avec laquelle les formateurs partagent leur savoir de même que la sensibilité avec laquelle ils arrivent à comprendre les préoccupations des apprenants sont un gage d'apprentissage.

4.6.1 L'apport des focus groups concernant la compétence pédagogique

La composante de compétence *Le formateur utilise des méthodes pédagogiques et du matériel de formation* a suscité plusieurs réactions de la part des groupes de participants. Selon les formateurs, « le matériel pédagogique prescrit par l'organisation n'est pas utilisé » en raison de sa désuétude. À cet égard, ils mentionnent que « personne ne réalise les exercices proposés dans les livres puisqu'ils sont le reflet d'une usine en démarrage ». En fait, les formateurs considèrent ces outils comme « ennuyeux à souhait et d'une réelle impertinence ». Selon eux, le matériel proposé par l'organisation est aussi trop abondant ou pas assez selon le cas. De plus, l'utilisation du matériel est faite sur une base volontaire.

Concernant l'utilisation des M.A.T, certains sont d'avis que le rôle des formateurs consiste « à en être les gardiens ». Afin de faciliter l'utilisation de ces M.A.T, les formateurs ont proposé « un rafraîchissement de ces dernières par l'introduction de matériel audiovisuel » (filmer les M.A.T.). Cette façon de faire est déjà en vigueur dans un secteur de l'usine et semble une option prometteuse, pertinente et souhaitable pour supporter la formation.

Tous les apprenants soulignent une « désuétude du matériel pédagogique ». Ils déplorent que les formateurs soient « laissés à eux-mêmes pour gérer tout ce matériel qui est pêle-mêle ». De plus, les apprenants sont unanimes pour dire que « la seule méthode pédagogique utilisée est la méthode magistrale appuyée par les transparents, par les canons informatisés et la pratique sur le terrain ». Certains apprenants mentionnent « qu'une nouvelle méthode mieux adaptée aux besoins de la formation consisterait à filmer les M.A.T pour optimiser le transfert » des connaissances. Cette méthode leur semblerait « moins ennuyeuse, moins lourde », car elle donnerait une dimension audiovisuelle bénéfique et dynamique à la formation.

4.6.1.1 La composante « Le formateur assure l'évaluation et le suivi des apprentissages »

Selon les formateurs, le diagnostic des compétences et des connaissances de départ en début d'activité se fait de façon informelle et selon l'intérêt personnel que le formateur a pour l'apprenant. Certains formateurs mentionnent « avoir un accès à un logiciel qui leur permet d'avoir un aperçu des compétences de leurs futurs apprenants ».

Ce logiciel semble intéresser ceux qui n'y ont pas accès. Dans la même veine, la majorité des formateurs disent « ne pas évaluer la dimension théorique des apprentissages des apprenants ». Les compétences ne sont pas évaluées puisque « l'accent est mis sur la tâche réussie » et rien d'autre. Les formateurs considèrent que « les tests sont désuets » et que ceux-ci « ne donnent pas une bonne lecture de la compétence » de l'apprenant. Certains formateurs posent des questions oralement, sans jamais valider par des tests théoriques. Ils disent qu'ils fonctionnent aléatoirement pour ce qui est de l'évaluation et disent : « On y va feeling ». La passation d'examens théoriques à partir de situations problèmes serait, selon les formateurs, un bon moyen d'évaluation. Aussi, ces derniers ont envisagé la possibilité « de construire des grilles personnalisées par secteur d'opération qui permettraient l'évaluation et le suivi des apprentissages », et ce, au regard des événements vécus par l'apprenant pendant sa formation. Ces grilles devraient permettre d'aller plus loin dans le développement, que de « simplement cocher si la matière a été vue pendant la formation ». Elles devraient permettre de revenir sous forme de discussion avec l'apprenant sur les apprentissages faits afin de bien les ancrer.

Certains des apprenants affirment que « l'accueil des apprenants dans leur nouveau secteur de travail est quelque peu banalisé » par les formateurs lorsque les apprenants sont expérimentés dans l'usine. Ces apprenants signalent que les formateurs, habitués à leur secteur de travail, « ne voient plus ce qui peut être insécurisant ou stressant pour l'apprenant » qui, même s'il a travaillé dans un autre secteur, découvre l'environnement pour la première fois. Un des moyens proposés serait que « le

formateur prenne le temps de bien accueillir l'apprenant » afin de bien se mettre à l'écoute de ses craintes et de ses questionnements.

Majoritairement, ces apprenants signalent que le diagnostic des compétences se fait de façon informelle avec le formateur. Par contre, ils soulignent que les écarts entre les compétences de départ et celles évaluées en fin de formation ne sont pas signifiés clairement. Cela fait en sorte que « les apprenants ne savent pas officiellement s'ils sont prêts ou non à entrer en action ». En principe, la formation est terminée et les apprenants disent devoir « se débrouiller ». Pour certains, les examens théoriques écrits constituaient de bons moyens pour reconnaître le niveau de développement de leur compétence. Certains apprenants « se sentent mieux orientés dans leur développement lorsqu'un formateur utilise un carnet de notes » pour revenir sur les apprentissages au quotidien ou de façon hebdomadaire.

Quant aux formateurs, ils disent « qu'ils sont à l'aise avec l'évaluation des tâches, mais qu'ils ne le sont pas avec l'évaluation subjective concernant l'attitude et le comportement » en général des apprenants. Les apprenants, quant à eux, ressentent un malaise par rapport à l'évaluation en raison de la dynamique hiérarchique qui prévaut entre eux et les formateurs. Tous les formateurs ont souligné la pertinence du suivi post-formation et une demande a même déjà été faite en ce sens dans un secteur. Des formateurs de certains secteurs n'ont pas encore eu l'occasion de former tout le monde à toutes les tâches. Les formateurs considèrent « qu'il faudrait commencer par terminer la formation avant de penser en faire un suivi ». Selon eux, la mise en place de ce suivi

permettrait de laisser à l'apprenant le temps d'assimiler la matière et de la mettre en pratique afin que le formateur puisse intervenir sur des problèmes concrets liés à leur pratique. Les formateurs avancent « que ce suivi pourrait s'opérer en allant passer une période de travail d'une journée ou deux avec l'apprenant ». Pour ce faire, les formateurs mentionnent qu'il serait préférable « que l'apprenant soit libéré de ses tâches d'opération ». Malgré l'enthousiasme des formateurs à l'égard du suivi post-formation, leur perception est toutefois pessimiste en ce qui concerne l'importance qu'accorde l'entreprise à ce suivi.

Les apprenants reconnaissent également la pertinence du suivi post-formation puisqu'ils s'aperçoivent des effets bénéfiques que cette pratique pourrait apporter sur le développement des compétences. Cependant, les apprenants disent « douter que le suivi soit pris en considération par l'organisation ». Après une formation, les apprenants se sentent « laissés à eux-mêmes ». De plus, ils trouvent désagréable lorsque « les notions apprises en formation remontent à trop loin » pour qu'elles soient transférées dans le quotidien d'opération. Dans ce cas, « le système D » (la débrouillardise) est, selon eux, leur meilleur moyen pour maintenir leurs apprentissages à jour. Toujours selon les apprenants, lorsqu'un suivi serait nécessaire, les formateurs ne sont plus disponibles puisqu'ils forment d'autres apprenants.

Concrètement sur le terrain, comme le suivi post-formation est inexistant, « ce sont les collègues qui aident les apprenants à fixer les apprentissages », et ce, de façon informelle. Bien qu'ils aident, ils peuvent parfois nuire au développement des

apprenants en passant leurs lacunes sous silence. Cette situation accentue la difficulté que les apprenants ont à mettre en œuvre les compétences acquises en formation.

Les apprenants proposent la passation d'examens théoriques (par situations problèmes) comme moyens d'évaluation efficace prétextant que ceux-ci permettraient d'avoir une idée objective des apprentissages réalisés par l'apprenant en cours de formation et d'établir un plan d'action pour combler les lacunes. De plus, ils suggèrent « des rencontres périodiques d'information faites par les formateurs » dans lesquelles tous les opérateurs pourraient bénéficier d'une information de qualité. Les apprenants signalent que « tout le monde a besoin de rafraîchissement ». Ils disent aussi que « ceux qui affirment ne pas en avoir besoin sont les premiers à tendre l'oreille lorsque le formateur est dans le secteur d'opération ».

4.6.1.2 La composante «Le formateur s'occupe du contexte d'apprentissage»

En général, les formateurs considèrent que « les lieux et horaires sont propices aux apprentissages et cela est une nette amélioration par rapport à la situation de départ où la formation théorique se tenait dans des locaux de formation à une certaine distance des lieux d'opération ». Pour ce qui est des horaires, certains formateurs mentionnent le fait qu'ils doivent quelques fois faire des heures supplémentaires pour réussir à aborder toutes les notions. Tous les formateurs jugent que « les apprentissages se réalisent mieux le jour en temps régulier ». Certains stipulent, pour l'avoir vécu, que « la formation de nuit n'est pas un contexte idéal pour apprendre ». Aussi, ils signalent « qu'il est difficile de gérer les groupes en formation puisque le temps est compté et qu'il est plus difficile

d'arriver dans le temps alloué ». D'ailleurs, ils préfèrent n'avoir « qu'un apprenant à la fois puisqu'ils peuvent consacrer plus de temps au développement des compétences ».

Pour leur part, les apprenants affirment que les lieux et les horaires sont adaptés aux apprentissages. Ils stipulent que « le temps supplémentaire pour la formation ne devrait pas être nécessaire ».

4.6.2 L'apport des focus groups à la compétence sociale

Voici maintenant les résultats concernant l'apport des *focus groups* à propos de la compétence sociale mise en contexte dans chacune des composantes.

4.6.2.1 La composante «Le formateur crée et entretient une relation pédagogique privilégiée»

Cette composante a été traitée seulement par les apprenants. À plusieurs reprises pendant l'entretien collectif, ces derniers ont signalé l'importance du lien avec le formateur, et ce, pour deux raisons : « pour que les apprentissages se produisent et pour que l'évaluation ne soit pas une source de stress ». Ils ont aussi mentionné « que le changement de formateur en cours de route crée un malaise et que cela brise la relation ». Ils ont aussi tenu à spécifier que « lorsqu'un formateur se donne la peine, cela paraît dans les apprentissages. Cela donne le goût de poser des questions ».

4.6.2.2 La composante «Le formateur communique de façon appropriée et claire»

Les formateurs ont mentionné que la capacité à communiquer avec les apprenants et surtout à s'adapter à eux était un gage de réussite dans le rôle de formateur. « Le fait d'être pointilleux, voire curieux rend le formateur plus crédible ». Ils ont aussi tenu à spécifier que « le formateur est une référence dans son secteur » et que « cela doit l'amener à avoir davantage de connaissances que les autres opérateurs ». Selon eux, « le pire défaut d'un formateur serait d'être avare des informations qu'il possède ». Selon eux, se garder l'exclusivité des informations n'est pas une attitude reflétant une caractéristique du bon formateur.

Selon les apprenants, le formateur devrait avoir des valeurs humaines, c'est-à-dire, « avoir de l'écoute et de la sensibilité, une bonne façon de communiquer ». Les apprenants veulent des personnes aidantes, disposées à comprendre les peurs, les blocages. Selon eux, le formateur pourrait être le meilleur sur le plan technique sans toutefois posséder les autres compétences. Dans ce cas, l'apprenant ne voudrait pas s'investir dans sa formation donc n'apprendrait pas grand-chose.

4.6.3 L'apport des focus groups sur la compétence en gestion

Dans les paragraphes qui suivront, les résultats concernant la compétence en gestion seront élaborés à travers ses différentes composantes.

4.6.3.1 La composante «Le formateur assure une gestion administrative de la formation»

Cette composante a été définie comme étant « la difficulté de certains formateurs à remplir leurs devoirs administratifs » lesquels seraient essentiels à la bonne gestion de la formation. Les formateurs ont affirmé que la « paperasse administrative était beaucoup trop complexe ». Ils ont affirmé « sentir une pression pour remplir ces tâches » et que l’organisation semblait vouloir rationaliser la formation pour faire une équation nombre d’heures égale nombre de tâches. Cette équation semble, selon eux, une erreur. Pour pallier ce problème, puisque l’organisation mentionne un désir de rationalisation, les formateurs ont émis le vœu que « les documents à remplir soient simplifiés afin d’être mieux compris ».

La majorité des formateurs a mentionné que la formation était souvent la « mère de tous les maux ». Ils ont mentionné « se sentir laissés à eux-mêmes en cas d’ennui ». Selon eux, la solution à cela serait qu’ils aient le temps de prendre des notes assidûment, de façon régulière, pour faire un suivi rigoureux de leurs tâches de formateur. D’ailleurs, une procédure dans le même genre donnerait des résultats dans un secteur. Le formateur de ce secteur d’opération raconte avoir bricolé une grille personnalisée et « la remplir de la même façon qu’un agenda ». Cette grille permet au formateur de suivre la chronologie de ses activités de formation. Tous les autres formateurs approuvent cette idée et précisent leur volonté d’avoir plus de latitude afin d’élaborer leurs propres outils de formation. Pour traiter de la gestion administrative, les formateurs ont proposé qu’un programme d’accueil pour les nouveaux formateurs soit mis en place. Ce comité

d'accueil pourrait être tenu par un formateur expérimenté d'un autre département, un conseiller en formation ou encore un consultant en formation. Cette manière de faire pourrait aider les formateurs à commencer leurs tâches du bon pied sans être embourbés par les fonctions administratives liées au poste de formateur.

Quant aux apprenants, la majorité d'entre eux considère que « le rôle des formateurs manque de précision et que ceci constitue une des causes du manque de planification et de suivi ». En effet, ils mentionnent que la responsabilité est partagée entre le superviseur, le formateur, l'organisation (les conseillers) et les collègues et que personne n'est spécifiquement responsable des formateurs. Selon eux, « les formateurs manquent d'encadrement dans leur fonction ».

4.6.3.2 La composante «Le formateur assure une gestion pédagogique de la formation»

Pour les formateurs, même si la quantité n'est pas synonyme de qualité, tous s'entendent pour dire que « plus ils ont d'outils adaptés, plus il y a de possibilités pour que la formation réponde aux besoins des apprenants ». Tous les formateurs proposent « la tenue de rencontres périodiques entre eux pour discuter de leurs problématiques » respectives, profiter du vécu des autres et surtout mettre à profit des solutions aux problèmes redondants. Ils ont signifié « se sentir démunis et surtout loin les uns des autres ». Que le fait de « se rapprocher leur assurerait une sortie plus rapide des impasses ». Aussi, les formateurs souhaiteraient « avoir une aide pour la mise à jour du matériel pédagogique et des outils de référence disponibles ». Également, selon eux,

pour être crédible, « la formation des formateurs doit être plus poussée ». Elle doit démontrer que les formateurs sont plus qualifiés que les opérateurs.

Quant aux dires de certains apprenants, le choix et l'évaluation des formateurs devraient être faits de façon plus rigoureuse. En fait, ces derniers ont l'impression que « le processus n'est pas pris au sérieux par l'organisation ». D'après eux, même si les formateurs sélectionnés ne devraient pas essentiellement faire partie des processus pour devenir cadres, « ils devraient toutefois passer des tests équivalents mesurant ainsi les compétences en communication et en relations interpersonnelles ». Aussi, ces apprenants signalent que « cette évaluation des formateurs devrait être effectuée par des gens compétents en pédagogie ». D'après eux, la formation que « les formateurs reçoivent est bien mince pour la tâche qu'ils ont à remplir », car ils auraient besoin de développement pédagogique pour optimiser leur pratique.

CHAPITRE V

Discussion

Ce chapitre est consacré à la discussion des résultats. La discussion portera sur les résultats de la première et de la deuxième collecte de données. Ces résultats mentionnent l'importance des compétences relevant des dimensions sociale et pédagogique déployées dans la formation. Ensuite suivra la discussion des résultats relatifs aux composantes des compétences jugées à développer chez les formateurs. Ces discussions, sous forme de chassés-croisés, permettront de mettre en lumière les convergences et éléments de divergence de point de vue des deux groupes de participants, de faire des liens avec d'autres recherches dans le domaine de la formation continue en industrie et de montrer l'apport de cette étude.

5.1 La place des compétences sociale et pédagogique dans la formation

Les résultats de la première cueillette de données ont permis de dégager les compétences déployées par les formateurs et celles à déployer, et ce, selon ceux-ci et selon les apprenants. D'après les résultats, il y aurait une convergence et certaines divergences entre ce qu'en pensent les formateurs et ce qu'en pensent les apprenants. Les formateurs ont affirmé déployer deux composantes de la compétence pédagogique soit *Le formateur implique l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage* et *Le*

formateur crée et entretient une relation pédagogique privilégiée (feed-back), ce qui n'a pas été reconnu comme tel par les apprenants. Toujours dans cette première cueillette, les deux groupes s'entendent sur la mobilisation tangible d'une composante de la compétence sociale au quotidien lors de la formation, soit *Le formateur met l'apprenant à l'aise*. Ces résultats provenant des questionnaires adressés aux acteurs et surtout ceux émanant des discours tenus lors des *focus groups* rendent compte de l'importance de la relation pédagogique. D'ailleurs, même si les apprenants n'ont pas affirmé à travers leurs réponses au questionnaire que les formateurs déployaient les deux composantes de la compétence pédagogique mentionnée précédemment, ils ont mentionné l'importance de ces dernières lors des *focus groups*, ce qui est non négligeable.

5.1.1 Le déploiement des compétences sociale et pédagogique

Comme le souhaitent Blais *et al.* (1994), la composante de la compétence sociale qu'est *Le formateur met l'apprenant à l'aise* est déployée par les formateurs et reconnue comme telle par les apprenants. Plusieurs auteurs ayant traité de principes andragogiques précisent que le climat dans lequel l'apprenant adulte doit baigner pour réaliser des apprentissages est déterminant. Ce climat doit constituer un contexte d'accueil chaleureux pour les apprenants. À ce propos, Blais *et al.* (1994) mentionnent que les adultes, n'ont pas toujours un bon souvenir de l'école (Blais *et al.*, 1994). Aussi, ces auteurs affirment qu'il est nécessaire de créer une ambiance différente d'une salle de cours traditionnelle. Certains auteurs tels que Knowles (1990) et Zaoré (2007) suggèrent de favoriser un contexte plus informel d'échange et de participation dans les activités de formation. Selon ces mêmes auteurs, le climat de confiance réciproque favorise

l'apprentissage. Les données de l'étude confirment donc celles de ces auteurs puisque les formateurs mettent bien en évidence l'importance de cette composante et la mettent en œuvre selon les résultats obtenus après des deux groupes.

Toujours selon les résultats de la première collecte, la composante *Le formateur communique de façon appropriée et claire* constitue une composante relationnelle de la compétence sociale perçue comme étant la plus importante selon les formateurs et aussi selon les apprenants. L'importance de l'aspect communicationnel a également été mentionnée par les participants lors de la tenue des *focus groups*. Ces résultats confirment les propos de Develay (1994) voulant que la communication est au cœur de l'acte d'enseignement. Cet auteur mentionne aussi qu'on peut mesurer l'habileté à communiquer d'un enseignant par sa capacité d'écoute : constat qui a été mentionné par les apprenants lors des *focus groups*. D'ailleurs, pour les apprenants, l'intérêt et la sensibilité du formateur à leur égard, et à l'égard de leurs apprentissages et de leurs difficultés sont aussi des conditions favorables au développement des compétences professionnelles. Ces résultats vont dans le sens des propos de Karp et Gold Fark (1988), lesquels mentionnent que la sensibilité du formateur semble être un facteur déterminant de la persévérence scolaire.

Toujours selon les résultats, l'analyse a permis de constater que la composante *Le formateur crée et entretient une relation pédagogique privilégiée*, relevant de la compétence pédagogique, n'était pas perçue par les formateurs comme étant un obstacle à la formation, puisque ces derniers affirment la déployer dans leur pratique de

formation. Pourtant, d'après les résultats, les apprenants considèrent qu'elle peut devenir un obstacle majeur pour les formateurs si celle-ci s'avère déficiente. Ces résultats sont éclairants pour les formateurs et les responsables de ceux-ci puisqu'il existe un décalage entre les points de vue respectifs qui s'avère être un signal d'une certaine incompréhension.

À partir des résultats des apprenants, l'étude permet aussi de constater qu'une bonne relation avec le formateur ainsi qu'une présence (physique et d'esprit) généreuse de ce dernier se situent en amont de la compétence technique. Certains apprenants sont allés jusqu'à dire qu'une relation déficiente entre eux et le formateur risquait d'interrompre leur investissement dans l'activité et dans le développement professionnel. Blais *et al.* (1994) confirment ces résultats lorsqu'ils précisent qu'une relation pédagogique de qualité est nécessaire pour contrebalancer les situations de stress et d'anxiété des apprenants adultes générées par les nouveaux apprentissages. D'ailleurs, plusieurs études montrent que les causes de décrochage scolaire relèvent en grande partie de la qualité de la relation pédagogique (Delcourt, 1989; Langevin, 1992).

De plus, les résultats concernant la perception que les formateurs et les apprenants entretiennent à propos des compétences d'un formateur idéal indiquent que la compétence sociale du formateur se situe au premier rang des quatre compétences dont il a été question dans le cadre de cette étude, c'est-à-dire les compétences technique, pédagogique, sociale et de gestion. Comme suggéré par Lafrenière (1999), ce résultat met en lumière l'importance de la perception dans le processus de formation et du fait

que celle-ci peut, si elle n'est pas prise en compte, devenir une raison de décrochage des apprenants. Ces résultats complémentaires confirment l'importance de mobiliser la compétence sociale des formateurs lors des séquences de formation continue en industrie.

Par ailleurs, les résultats ont révélé que l'aspect social de la formation était une des principales raisons qui inciterait les formateurs à s'engager dans cette tâche d'ordre pédagogique. Même si les formateurs mentionnent clairement que le partage de leurs connaissances pèse beaucoup dans la balance pour devenir formateur. Par ailleurs, l'étude ne permet pas de comprendre pourquoi les formateurs sont à ce point motivés par l'aspect social de la formation. Il faut dire que selon les résultats liés au contexte de l'étude, ce souci de partage des savoir-faire existant chez les formateurs, fait penser au concept d'appartenance sociale en processus de formation continue dont Vygotski et Clot (2003) et Carré (2005) font mention. En effet, Vygotski et Clot dès 2003, dans le cadre de leurs écrits sur la place du social dans l'apprentissage, ont montré le rôle structurant des interactions sociales des groupes et son intériorisation par ses membres, d'où le bel aphorisme de Carré (2005) qui stipule que même si les gens apprennent seuls, ces derniers ne le font jamais sans les autres. Ainsi, l'appartenance au groupe pour les apprenants prend toute son importance lorsque ce sont les formateurs eux-mêmes qui sont en situation d'apprentissage. Selon les résultats de l'étude, les formateurs souhaitent se rencontrer pour échanger sur leurs pratiques et pour partager leurs savoirs. Wenger en 2005 a étudié ce phénomène et en parle en termes de communautés de pratique. Cette avenue est envisagée dans ce milieu de travail. À l'instar des constats de certains

auteurs, les employés qui possèdent la même fonction se regroupent parfois en communauté pour garder contact entre pairs et partager leur expertise (Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003, p.5).

Il est plausible de dire que la compétence sociale soit perçue par les formateurs et par les apprenants comme étant centrale dans la dynamique de formation continue dans l'installation à l'étude. D'ailleurs, la relation pédagogique est également décrite comme le moteur de l'apprentissage par Chiousse (2001, p. 75). Il est à noter que certains aspects de la relation pédagogique sont intriqués à la compétence sociale. Ces résultats laissent entendre que l'importance liée aux compétences du formateur attribuée par les apprenants va au-delà de l'expertise dans les tâches à accomplir. Elle répondrait plutôt à un besoin de relation pédagogique constructive.

Cette priorité accordée à la relation pédagogique interpelle le monde industriel qui priorise la compétence technique, laquelle renvoie aux orientations du paradigme socioculturel industriel. Ce paradigme découle du paradigme rationnel de l'éducation qui valorise le rôle de l'expert (compétence technique) et la prépondérance des connaissances professionnelles dans différentes problématiques (Bertrand & Valois, 1980). Une conception de l'éducation où l'enseignement est fortement structuré, très ordonné et totalement orienté vers la transmission d'un savoir prédéterminé (Bertrand & Valois, 1980, p. 171-172). En effet, pour la plupart des formateurs en milieu de travail, le passage du modèle transmissif au modèle cognitif dans les méthodes mises en place à l'intention des apprenants ne s'est pas encore matérialisé et la conception du métier

correspond encore souvent à un rôle de transmetteur des connaissances et des savoirs plutôt qu'à un rôle d'éducateur (Chiousse, 2001, p. 80). Ces résultats sont particulièrement intéressants pour les gens œuvrant en formation continue en industrie puisqu'ils remettent en cause tout l'investissement consenti pour la compétence technique jugée primordiale. Comme le mentionnent Eurotrainer Consortium (2008), Carré (2005) ainsi que Foucher et Leduc (2008), les compétences techniques ne suffisent plus aux exigences organisationnelles de plus en plus grandes.

Ces résultats émergeant des premiers acteurs concernés deviennent aussi un apport scientifique puisqu'ils éclairent les profils de compétences souhaités pour les formateurs en formation continue. De plus, Savoie-Zjac (2004) insiste sur le fait que lorsque les acteurs sont intégrés au renouveau pédagogique, l'implication et l'application des acquis sur le terrain par la suite sont assurées.

5.1.2 Le développement des compétences sociale et pédagogique

En ce qui concerne la nécessité de développer les compétences pédagogique et sociale, les apprenants et les formateurs ont fait connaître leurs points de vue lesquels convergent, en général. Par ailleurs, il existe un point de divergence. Ces résultats ont été confirmés par les données émanant des *focus groups*.

Pour les apprenants et pour les formateurs, on retrouve une convergence autour des quatre composantes suivantes : *Le formateur utilise efficacement des méthodes pédagogiques et du matériel de formation, Le formateur évalue et assure un suivi des*

apprentissages, Le formateur s'occupe du contexte d'apprentissage et Le formateur communique de façon appropriée et claire. Par ailleurs, il appert que les formateurs ont révélé un malaise vécu quant à l'utilisation de méthodes pédagogiques variées et d'un matériel diversifié de formation. Ce malaise découle surtout, selon eux, du manque d'adaptation du matériel selon les besoins ressentis sur le terrain. Le manque d'adaptation du matériel est reconnu comme une lacune par les formateurs et également par les apprenants. Pour ces acteurs, il est nécessaire que les exercices reproduisent le plus fidèlement possible l'environnement dans lequel devra s'effectuer le transfert. Certains auteurs parlent de cette reproduction fidèle en termes d'*identicité* et de la perception d'*identicité* (Taylor, 1997; Baldwin & Ford, 1988; Haccoun *et al.*, 1993 cités dans Laroche & Haccoun, 1999). Pour pallier ces lacunes, Wenger en 2005 et Brassard en 2007 suggèrent de procéder à un partage des pratiques entre les formateurs incluant le partage de matériel pédagogique et la réification de celui-ci, c'est-à-dire l'adaptation selon le contexte et le contenu. Le concept de communauté de pratiques remet aussi en cause la pertinence de la domination technologique sur les efforts de gestion de savoirs qui conduit à des accumulations de bases de données et de connaissances inutilisées et souvent dépassées.

Dans le même sens, les données tirées des *focus groups* ont permis aussi de détecter une divergence d'opinions entourant la composante *Le formateur s'occupe du contexte d'apprentissage*. Cette dernière n'a pas été jugée comme étant déployée selon les réponses aux questionnaires des apprenants contrairement à celles fournies par les formateurs. L'élément qui a fait pencher la balance concerne la qualité de la formation

en contexte de production. Selon les résultats, les apprenants considèrent que les formateurs ne maintiennent pas la qualité des activités de formation en contexte de production. Même si les formateurs jugent qu'ils la maintiennent, leurs propos lors des *focus groups* laissent entendre qu'ils ressentent une pression de l'organisation, avec laquelle ils semblent avoir de la difficulté à gérer, pour que les apprenants soient « livrés » le plus tôt possible. D'ailleurs, les formateurs considèrent le contexte de production comme une des contraintes organisationnelles placées en tête de liste des obstacles liés à leur rôle de formateur (Tableau 4.26.). Ces contraintes sont aussi reconnues par les apprenants, mais elles occupent la deuxième place (Tableau 4.27). Donc, les deux groupes de participants s'entendent voulant que ces contraintes entraînent des répercussions sur la qualité de la formation. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Newstrom (1986), Côté, Fillion, Panneton et Comtois (2001) ainsi que de Roussel (2007), qui mentionnent que les facteurs organisationnels font partie des trois obstacles ayant des répercussions sur le transfert des apprentissages en milieu de travail.

Toujours selon les résultats de l'étude, l'évaluation en général est perçue par les participants comme un élément clé de la réussite de la formation. L'évaluation des apprenants est jugée pertinente selon les deux groupes d'acteurs, tandis que celle des formateurs, tout au long du mandat, a été jugée nécessaire mais non effectuée selon les apprenants lors de la tenue des *focus groups*. Ces données vont dans le sens des idées de Chiousse (2001) selon lesquelles l'évaluation ne devrait pas concerner seulement le

formé, mais aussi l'entreprise, l'organisme de la formation, le formateur, la méthode utilisée et ses techniques (p. 90).

Malgré des points de vue convergeant vers l'importance de l'évaluation dans la formation, les participants rapportent l'absence de pratiques en ce sens, et ce, à tous les égards du processus. Selon eux, l'évaluation dans la formation ne permet pas de faire l'état des compétences de départ avec les apprenants, ni de les évaluer en cours d'apprentissage, ni d'assurer le suivi sur le terrain (post-formation). Comme le rapporte Laflamme (2002), l'évaluation sous tous ces angles est souvent galvaudée en formation continue en industrie et est souvent vue comme un coût à consentir pour plusieurs dirigeants. Cette réalité nous ramène au paradigme industriel de la formation précédemment mentionné, lequel fait état d'une centration sur le produit et non sur le processus (Bertrand & Valois, 1980).

En plus de l'évaluation en général, tous les participants prônent l'intégration d'un suivi post-formation dans les pratiques d'évaluation. Les participants y attachent une énorme valeur dans le transfert, le maintien et le développement de leurs compétences. Dans le même ordre d'idée, Newstrom (1986) assure que le suivi de la formation serait le plus gros obstacle au transfert des apprentissages. De plus, ce dernier serait d'une importance capitale pour assurer un retour sur les investissements faits en formation (Rivard, 2000). D'ailleurs, Baldwin, Magjuka et Loher (1991) constatent que ceux qui démontrent une plus forte intention de transfert sont ceux qui savent, à priori, qu'ils devront rendre compte de leurs transferts d'apprentissage (Laroche & Haccoun, 1999).

Ces résultats mettent l'accent sur l'aspect de l'évaluation de la formation pour qu'elle fasse éventuellement partie intégrante de la structure de la formation de l'industrie concernée.

5.2 La compétence en gestion

En parallèle avec les écrits au sujet de la compétence en gestion, l'organisation concernée considère, sans toutefois prescrire formellement en tant que compétence, que le travail des formateurs consiste, en plus des tâches afférentes aux autres compétences, à maintenir et développer leurs compétences, laisser des traces écrites du déroulement des activités, créer des plans de développement, effectuer des rencontres de développement et préparer les activités, la compétence de gestion est éminemment importante. Les résultats de cette étude mettent en lumière, et ce, pas seulement pour l'organisation concernée par l'étude montre aussi que le volet dans le développement des formateurs. Aussi, l'étude fait mention que le volet de la gestion se différencie totalement des autres tâches du formateur. Les résultats montrent que les formateurs ne semblent pas tous à l'aise avec cette compétence pour laquelle ils n'ont pas été formés.

En regard des résultats de cette étude, les formateurs présentent certaines difficultés à remplir leurs devoirs administratifs, c'est-à-dire ceux liés aux tâches cléricales (feuilles de présence, traces écrites, justifications administratives au supérieur, etc.) qui ralentissent, toujours, selon leurs dires, leur efficacité en début de mandat. Il faut dire que tous les formateurs ne possèdent pas les habiletés en ce domaine parce que peu formés pour remplir ces tâches. Ils souhaiteraient être pris en charge en début de mandat afin d'être orientés correctement dans ces tâches administratives. Ces résultats

interpellent l'organisation, en ce qui concerne les compétences de départ, l'évaluation de départ, et surtout l'intégration en début de mandat des formateurs. Dans la foulée de ces résultats, les formateurs affirment se sentir isolés. Plusieurs formateurs ont mentionné le besoin d'être encouragés, appuyés dans l'exercice de leur fonction. D'ailleurs, les apprenants ont aussi suggéré que les formateurs soient mieux encadrés, et ce, dès leur arrivée en poste, ce qui est aussi proposé par les formateurs. Haccoun en 1997 mentionne que le sentiment de ne pas être suffisamment soutenus par l'entourage constitue une entrave au transfert des apprentissages.

L'importance de *la gestion pédagogique* dans la formation a été mise en lumière par cette étude. À notre connaissance, aucune autre étude n'en avait fait mention préalablement. Selon les résultats concernant *La gestion pédagogique* de la formation, les formateurs affirment ne pas se préparer pour leurs activités, ni fournir de plan d'action pour guider l'apprenant pour effectuer des transferts après la formation, ni rencontrer de conseiller pour discuter de leurs pratiques, ni faire de retour sur leurs pratiques. Par contre, les résultats ne permettent pas de préciser pourquoi ces derniers ne remplissent pas en pratique ces tâches de gestion. L'importance de cette composante est jugée primordiale par les formateurs et par les apprenants puisque, selon eux, elle est nécessaire pour assurer des pratiques rigoureuses et professionnelles.

Toujours au regard des résultats liés à cette composante de compétence, il existe une difficulté d'harmonisation des actions pédagogiques des formateurs dans l'installation d'Alcan à l'étude. Les industries ne régissent pas nécessairement ces

pratiques comme c'est le cas en milieu scolaire où plusieurs instances orientent les pratiques de gestion comme, entre autres, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui guide les directions d'école (Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissements d'enseignement, 1996). À ce propos, les formateurs ont affirmé une incertitude quant à leur développement professionnel. Tout comme pour *la gestion administrative* de la formation, ils ont affirmé se sentir laissés à eux-mêmes, ce qui a aussi été répété par les apprenants. Il faut se rappeler les propos de Foucher (2008) voulant que, dans le monde industriel, le manque d'interrelations entre le formateur et l'organisation est observé et qu'il constitue un obstacle majeur au développement des compétences. À cet effet, Broad et Newstrom (1992) proposent un véritable partenariat entre la gestion (tant la haute direction que le surveillant immédiat), le formateur et l'apprenant. Selon ces auteurs, ce partenariat permet de développer des stratégies communes pour optimiser le transfert en réduisant les obstacles. Selon les résultats, il s'avère difficile pour les formateurs d'obtenir une rétroaction constructive de leur pratique s'ils ne savent pas de qui ils relèvent. Cette situation de développement professionnel place les participants dans un inconfort, et ce, au quotidien.

En somme, l'analyse des compétences déployées et de celles à développer par les formateurs, selon les apprenants et les formateurs, met l'accent sur le vécu des participants et ancre les résultats dans un contexte porteur. Une certaine convergence s'est dégagée de l'analyse, et ce, concernant l'importance relative à la compétence ou de l'aspect social de la formation, du renouvellement des outils pédagogiques et de

l'évaluation ainsi que pour la prise en charge du développement par l'organisation de la compétence de gestion administrative et pédagogique.

CONCLUSION

La présente conclusion permet de revenir sur l'ensemble de la démarche de recherche. C'est le moment de montrer que l'étude a permis de répondre aux intentions de recherche, qui rappelons-le consistaient à déterminer quelles sont les compétences des formateurs déployées et celles à développer, et ce, selon les formateurs et les apprenants chez Alcan. Il sera question des limites de l'étude et des pistes de recherche ultérieures. De même, il sera question de montrer en quoi les données éclaireront la pratique de la formation en milieu industriel. Enfin, certaines pistes de développement des compétences des formateurs seront proposées.

La problématique de cette étude faisait état du contexte organisationnel dans lequel se trouve la formation en entreprise et particulièrement celle dans l'organisation concernée par l'étude. On rapportait dans la littérature que malgré beaucoup de volonté, de moyens et d'efforts investis pour la formation et le développement de la main-d'œuvre, en contexte quotidien de production, certains employés n'arrivaient pas à mettre en œuvre les savoirs acquis lors de la formation. Cet état de fait a aussi été répertorié chez Alcan. Selon la vision stratégique d'Alcan à propos de la formation, cette situation devenait un obstacle à l'optimisation de la production dans les installations.

Bien que les pratiques soient prescrites par l'organisation, aucune donnée ne lui permet de s'assurer que les pratiques de formation respectent le processus établi ainsi que les profils de compétences prescrits. De plus, même si l'organisation conclut que des gains positifs en matière de développement des compétences des apprenants (employés) pourraient avoir une incidence sur les résultats des installations (Alcan, 2006), les apprenants ne sont que très rarement consultés relativement à leurs attentes et leurs besoins en matière de formation. Dans cette étude, il a donc été question de cibler les compétences des formateurs par le biais des principaux acteurs de la formation soit : les formateurs et les apprenants. D'ailleurs, comme le soulignent Arsenault et Knowles (1984), pour déceler les besoins et les attentes des individus adultes en matière de développement et de formation, il faut partir des individus eux-mêmes, car ils s'avèrent la seule source valable d'information. Les questions de cette recherche sont les suivantes : 1) Quelles sont les principales compétences déployées par les formateurs en entreprise, et ce, selon le point de vue des formateurs et des apprenants? 2) Quelles sont les principales compétences à développer par les formateurs en entreprise, et ce, selon le point de vue des formateurs et des apprenants? Viennent ensuite les objectifs spécifiques de l'étude : 1) Cibler, à partir du point de vue des formateurs et de celui des apprenants, les principales compétences déployées par les formateurs en entreprise. 2) Cibler, à partir du point de vue des formateurs et celui des apprenants, les compétences à développer par les formateurs en entreprise?

Le cadre conceptuel choisi pour cette étude permettait de supporter la démarche d'investigation. Les concepts de l'étude ont été abordés dans une perspective de

développement professionnel des formateurs. Aussi, les concepts de formation continue ont été mis en lien avec ceux de compétences des formateurs de la formation continue en milieu industriel.

Dans le cadre de cette étude, la méthodologie est de type mixte (quantitative descriptive et qualitative). La force de l'approche choisie réside dans le recours à la participation des acteurs principaux concernés par la problématique, qui dans notre cas sont les formateurs et les apprenants d'une des installations d'Alcan dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

En vue d'atteindre les objectifs de recherche, deux instruments de collecte de données ont été utilisés. Un questionnaire a été administré aux deux groupes de participants. Ce questionnaire, divisé en blocs thématiques, allait permettre de cibler les compétences déployées et celles à développer par les formateurs et ce, selon des fréquences de mise en œuvre des éléments à l'étude. Le traitement des données est de type quantitatif, car il y a eu recours aux méthodes de statistiques descriptives. À la suite de l'analyse des résultats des questionnaires, un canevas d'entretien semi-dirigé en *focus groups* a été élaboré. Cet outil qualitatif visait à préciser, voire enrichir les données issues des questionnaires pour ajouter de la profondeur à l'analyse. Les *focus groups* ont été bâtis à partir des données des questionnaires qui indiquaient des écarts considérables de points de vue entre les participants et des données qui indiquaient que les formateurs ne déployaient pas toujours la compétence en question.

Les résultats issus de la première collecte de données ont permis de cibler les compétences déployées ainsi que celles à développer par les formateurs. À partir de ces résultats, les entretiens en *focus groups* ont permis de préciser les compétences à développer et certains moyens de les mettre en œuvre de façon plus efficace. Au regard de l'analyse des résultats, il semble que la compétence sociale dans la formation soit jugée primordiale par les formateurs ainsi que par les apprenants. En effet, l'aspect social de la formation s'est avéré être le principal déterminant de la formation. Aussi, tandis que la relation pédagogique ne constitue pas un obstacle à la formation selon les formateurs, les résultats permettent de dire qu'elle le serait pour les apprenants. De plus, il est à considérer, selon les résultats, que la compétence sociale était nettement en amont de la compétence technique en ordre d'importance pour les apprenants. En ce qui concerne la compétence pédagogique, les participants ont mentionné un intérêt manifeste pour le développement et la mise à jour de matériel pédagogique (filmer les M.A.T.) adapté ainsi que pour le partage des bonnes pratiques en formation avec les autres formateurs (rencontres, groupe). Ce besoin d'appartenance marqué par sa fréquence dans les résultats renvoie lui aussi à l'aspect social de la formation précédemment mentionné. Finalement, mis à part l'aspect social, il est à noter qu'une compétence a été ciblée sans que celle-ci soit prescrite par l'organisation. En effet, la compétence de gestion a été mise en lumière à travers les différentes tâches liées à la formation. Cette compétence a largement été décrite comme étant à développer et ce, selon les deux groupes concernés par la formation. Les deux composantes qui se dégagent sont la composante en gestion administrative et la composante en gestion pédagogique. Il est à noter qu'une seule étude, à notre connaissance, fait mention de

cette compétence (Eurotrainer Consortium, 2008). Effectivement, ces résultats émergent de la littérature déjà existante dans le domaine de la formation en entreprise.

Les limites de cette recherche renvoient à la méthodologie mise de l'avant. Le caractère spécifique et « sur mesure » de l'étude permet de rendre des conclusions qui ne peuvent être généralisables comme dans le cas d'une recherche quantitative pure. Par contre, étant donné les deux types d'outils, les conclusions peuvent aisément être transférées à d'autres contextes industriels que celui d'Alcan.

Comme intervention manifestement innovante et surtout en lien avec les besoins de développement des formateurs, il serait intéressant de créer un réseau de formateurs. Le réseau inspiré des communautés de pratiques de Wenger (2005) a été mis de l'avant dans le web par l'Eurotrainer Consortium (2008). La mise de l'avant d'une telle plate-forme permettrait de regrouper les formateurs et de leur donner l'occasion d'échanger des connaissances et des expériences par l'entremise d'un portail convivial (blogue) et de les soutenir dans leur pratique avec des ressources-conseils disponibles. Le rôle d'un réseau permettrait aux gestionnaires, décisionnaires et aux praticiens d'accéder à des idées, du matériel et des occasions de développement professionnel. En poussant l'idée plus loin, un réseau permettrait la tenue d'ateliers, de cyberconférences, ce qui faciliterait le contexte d'éloignement des acteurs de la formation. Il est à noter qu'aucun réseau de ce genre n'existe dans le web dans la région où a eu lieu l'étude. De plus, cette approche permettrait à l'organisation de rester collée à la réalité du terrain, ce qui

inciterait les gestionnaires à mettre des formules de l'avant pour faire évoluer la formation de façon conjointe.

Une piste d'intervention pour répondre au besoin de développement des formateurs consisterait en un encadrement proactif de ces derniers par l'organisation et ce, surtout un début de mandat. En effet, cette approche proposée sous forme d'un comité d'accueil permettrait aux formateurs d'être guidés dans leurs fonctions de gestion et de rapidement être en mesure de se consacrer dans les interventions avec les apprenants.

APPENDICES

APPENDICE A
Le questionnaire destiné aux formateurs

PARTIE I
Identification du participant

Nom : _____	Âge : _____ ans	Sexe : M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
Prénom : _____		

Ancienneté en tant que formateur : _____ ans Département : _____	Degré de scolarité complété : Secondaire <input type="checkbox"/> Professionnel <input type="checkbox"/> Collégial <input type="checkbox"/> Universitaire <input type="checkbox"/> Autres <input type="checkbox"/>
Avant d'être formateur, aviez-vous des expériences d'enseignement? (coach, moniteur, instructeur, etc.) Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>	

Question 1 : Qu'est-ce qui vous motive à exercer votre rôle ?

Question 2 : Selon vous, à leur arrivée en poste, les « formés » ont-ils toujours tout le bagage pour réaliser les tâches qu'ils ont à faire ?

Question 3 : Quels sont les obstacles rencontrés dans l'exercice de votre tâche de formateur ?

Question 4 : Dans vos mots, nommez deux (2) compétences du formateur idéal

PARTIE II
Pratiques de développement et de formation

1. Dans votre pratique, indiquez à quelle fréquence (%) vous rencontrez les énoncés du Tableau 1.

Échelle de la fréquence de 0 à 100 % :

Vous ne rencontrez jamais cet énoncé dans votre pratique	Vous rencontrez toujours cet énoncé dans votre pratique
0 %	100 %

Tableau 1 :

Énoncés : Dans votre pratique, vous...	Fréquence en %
avez suffisamment de temps pour vous préparer avant une activité.	
informez clairement les apprenants de vos attentes/objectifs et des compétences qu'ils doivent acquérir pendant l'activité.	
faites connaissance avec les apprenants. Vous leur démontrez de l'intérêt et les mettez à l'aise.	
insistez sur le bien-fondé de l'activité. Les apprenants comprennent bien les enjeux et savent que cela va leur apporter.	
questionnez les apprenants sur leurs attentes, leurs besoins et leurs réticences face à l'activité pour les mettre en confiance.	
évaluez toujours les connaissances de départ des apprenants et planifiez l'activité en fonction d'elles.	
Remplissez toujours les feuilles de présence.	
vous vous occupez d'établir un horaire et de disposer de lieux propices à l'apprentissage (vous vous souciez toujours du confort physique des apprenants).	
vous maintenez toujours la qualité dans votre enseignement même lorsque la pression en contexte de production est très forte.	
présentez le contenu de façon organisée en respectant les règles de la communication (du simple au complexe, du général au particulier).	
reconnaissez que votre rythme est parfois trop rapide ou trop lent et vous adaptez celui-ci, vous êtes attentif et sensible aux réactions.	
favorisez les échanges et les interventions avec les apprenants, vous les impliquez dans l'acquisition de leurs connaissances.	
variez les méthodes pédagogiques centrées sur la parole (exposé, questions-réponses, démonstration).	
variez les méthodes pédagogiques centrées sur l'action des apprenants (découverte guidée, étude de cas, simulation, exercice sous forme de jeu).	
variez les outils pédagogiques à votre disposition (tableau, rétroprojecteur, ordinateur, film, simulateur, etc.).	
utilisez toujours les méthodes appropriées de travail (M.A.T) pour enseigner les tâches aux apprenants.	

Suite Tableau 1

Énoncés : Dans votre pratique, vous...	Fréquence en %
utilisez toujours les exercices dans les manuels de formation conçus pour réaliser les activités.	
observez, guidez et supportez les apprenants pendant les exercices.	
vous assurez toujours que les apprenants aient bien compris le contenu d'une activité, vous les questionnez fréquemment avant de passer à autre chose.	
êtes en mesure de reconnaître les forces et les difficultés des apprenants tout au long des activités et vous savez comment y faire face.	
laissez des traces écrites de vos observations tout au long des activités pour recueillir des informations objectives sur l'apprentissage des « formés ».	
commentez les pratiques de l'apprenant et vous lui indiquez ses points forts et à améliorer en rapport avec vos observations notées.	
adoptez une attitude rassurante envers les « formés » en rapport avec leur évaluation.	
évaluez les apprentissages de façon théorique.	
évaluez les apprentissages de façon pratique (sur le terrain).	
identifiez en fin d'activité les écarts entre les compétences de l'apprenant et celles visées par les objectifs de départ.	
mettez en place, en fin d'activité, un plan d'action clair avec l'apprenant et son supérieur immédiat pour combler les écarts observés.	
vérifiez les acquis des apprenants dans leur milieu de travail quelque temps après l'activité (suivi post-formation) pour vérifier le transfert des apprentissages.	
êtes toujours en mesure de justifier à vos supérieurs le temps requis pour le développement d'un apprenant.	
laissez des traces du temps que vous consacrez à la création, à l'élaboration de matériel, à la diffusion de capsules « refresh » hors formation.	
faites un retour sur vos pratiques en tant que formateur, vous gardez des traces de vos expériences pour vous améliorer. (vous réfléchissez sur votre pratique)	
rencontrez le conseiller en formation de votre secteur pour discuter de vos pratiques et des problèmes que vous rencontrez.	

2. Quel(s) thème(s) souhaiteriez-vous aborder pour améliorer vos pratiques? Soyez précis (la pédagogie, les relations interpersonnelles, la gestion, etc.)

PARTIE III
D'accord ou pas d'accord?

1. Dans le Tableau 2, inscrivez en % votre degré d'accord avec les affirmations proposées.

Échelle : Degré d'accord avec l'affirmation de 0 à 100 %

Pas du tout en accord	Tout à fait en accord
0 %	100 %

Tableau 2 :

Affirmations	Accord %
1. Pour qu'il y ait apprentissage, il est primordial que l'apprenant se sente respecté et qu'il puisse se tromper sans avoir peur d'être jugé.	
2. Il est essentiel de se préoccuper du contexte des apprenants (pression, confort physique, horaire), car celui-ci a un impact sur les apprentissages.	
3. L'attitude du formateur face à sa tâche influence le processus d'apprentissage des « formés ». (Le formateur donne l'exemple)	
4. Le formateur supporte, guide et donne des pistes à l'apprenant pour qu'il construise seul ses apprentissages.	
5. Les « formés » n'investissent pas d'énergie pour une activité de développement dans laquelle ils ne voient pas l'importance dans leurs pratiques futures.	
6. En usine, une seule méthode pédagogique est applicable : l'exposé du formateur et la pratique des apprenants.	
7. On ne peut expérimenter d'autres avenues.	
8. Les apprentissages qui sont rattachés à l'expérience des apprenants sont mieux assimilés parce qu'elles ont plus de sens pour eux.	
9. On doit s'y prendre de la même façon pour former et transmettre de l'information.	
10. Mettre en application le « suivi post-formation » (retour sur les acquis quelque temps après l'activité) favoriserait le maintien des compétences des apprenants.	
11. Développer les compétences pédagogiques des formateurs favoriserait le développement des compétences des apprenants.	
12. Les formateurs sont à l'aise avec l'évaluation des apprenants.	
13. Être compétent dans les tâches d'opération est suffisant pour devenir formateur.	
14. Les M.A.T. et le matériel de formation sont faciles d'utilisation.	

PARTIE IV
Caractéristiques personnelles et relationnelles des formateurs

1. Cochez les cinq caractéristiques les plus importantes dans le rôle de formateur.

Authenticité Capacité d'encadrement Capacité de coopération (travail d'équipe) Intérêt à améliorer ses pratiques Contrôle de soi Empathie (réceptif aux autres) Estime de soi Habileté à la communication interpersonnelle	Humour (dédramatiser) Initiative Intérêt (capacité de motivation) Ouverture à l'autre (aide) Persévérance à la tâche Respect de E.S.S. Tolérance, patience
---	--

2. Expliquez « la » caractéristique qui vous semble la plus importante dans vos choix :

3. Croyez-vous que votre participation à cette étude vous fera davantage réfléchir sur vos pratiques? Si oui, expliquez pourquoi?

Merci de votre participation!

Lisa Lavoie, étudiante, maîtrise en éducation
Département des sciences de l'éducation et de psychologie, U.Q.A.C.

APPENDICE B
Le questionnaire destiné aux apprenants

PARTIE I
Identification du participant

Âge : _____ ans Ancienneté : _____ ans	À quand remonte votre dernière participation à une activité de formation? _____	Degré de scolarité complété :
		Secondaire <input type="checkbox"/> Professionnel <input type="checkbox"/> Collégial <input type="checkbox"/> Universitaire <input type="checkbox"/> Autres <input type="checkbox"/>
Département : _____	Sexe : M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	

Question 1 : Qu'est-ce qui vous motive à participer à une activité de formation animée par un formateur?

Question 2 : Selon vous, à votre arrivée en poste, aviez-vous le tout le bagage nécessaire pour réaliser les tâches que vous aviez à faire?

Question 3 : Selon vous, quels sont les obstacles rencontrés dans l'exercice de la tâche des formateurs?

Question 4 : Dans vos mots, nommez deux (2) compétences du formateur idéal.

PARTIE II
Pratiques de développement et de formation

1. Dans leur pratique, indiquez à quelle fréquence (%) les formateurs rencontrent les énoncés du Tableau 1.

Échelle de la fréquence de 0 à 100 % :

Ils ne rencontrent jamais cet énoncé dans leur pratique	Ils rencontrent toujours cet énoncé dans leur pratique
0 %	100 %

Tableau 1 :

Énoncés : Dans leur pratique, les formateurs...	Fréquence en %
vous informent clairement de leurs attentes/objectifs et des compétences qu'ils doivent développer pendant l'activité.	
vous démontrent de l'intérêt et vous mettent à l'aise.	
insistent sur la pertinence l'activité pour votre formation.	
vous questionnent sur vos attentes, vos besoins et vos réticences face à l'activité.	
évaluent toujours vos connaissances de départ et planifient l'activité en fonction d'elles.	
s'occupent d'établir un horaire et de disposer de lieux propices à l'apprentissage (ils se soucient toujours de votre confort physique).	
maintiennent toujours la qualité dans leur enseignement même lorsque la pression en contexte de production est très forte.	
vous présentent le contenu de façon organisée en respectant les règles de la communication (du simple au complexe, du général au particulier).	
reconnaissent que leur rythme est parfois trop rapide ou trop lent et ils adaptent celui-ci, ils sont attentifs et sensibles à vos réactions.	
favorisent les échanges et les interventions avec vous, ils vous impliquent dans le développement des compétences.	
varient les méthodes pédagogiques centrées sur la parole (exposé, questions-réponses, démonstration).	
varient les méthodes pédagogiques centrées sur l'action des apprenants (découverte guidée, étude de cas, simulation, exercice sous forme de jeu).	
varient les outils pédagogiques à leur disposition (Tableau, rétroprojecteur, ordinateur, film, simulateur, etc.).	
utilisent toujours les méthodes appropriées de travail (M.A.T) pour vous former aux tâches.	
utilisent toujours les exercices dans les manuels de formation conçus pour réaliser les activités.	
vous observent, vous guident et vous supportent pendant les exercices.	

Suite Tableau 1

Énoncés : Dans leur pratique, les formateurs...	Fréquence en %
s'assurent toujours que vous ayez bien compris le contenu d'une activité, ils vous questionnent fréquemment avant de passer à autre chose.	
laissent des traces écrites de ses observations tout au long des activités pour détenir des informations objectives sur votre apprentissage.	
commentent vos pratiques et vous indiquent les points forts et ceux à améliorer en rapport avec ses observations notées.	
adoptent une attitude rassurante envers vous par rapport à votre évaluation.	
évaluent les apprentissages de façon théorique.	
évaluent les apprentissages de façon pratique.	
identifient en fin d'activité les écarts entre vos compétences et celles visées par les objectifs de départ.	
mettent en place, en fin d'activité, un plan d'action clair avec vous et votre supérieur immédiat pour combler les écarts observés.	
vérifient vos acquis en contexte de travail quelque temps après l'activité (suivi post-formation) pour vérifier le transfert des apprentissages.	

PARTIE III
Caractéristiques personnelles et relationnelles des formateurs

1. Cochez les cinq caractéristiques les plus importantes dans le rôle de formateur.

Authenticité Capacité d'encadrement Capacité de coopération (travail d'équipe) Intérêt à améliorer ses pratiques Contrôle de soi Empathie (réceptif aux autres) Estime de soi Habiléité à la communication interpersonnelle	Humour (déramatiser) Initiative Intérêt (capacité de motivation) Ouverture à l'autre (aide) Persévérance à la tâche Respect de E.S.S. Tolérance, patience
---	---

2. Expliquez « la » caractéristique qui vous semble la plus importante dans vos choix :

PARTIE IV
D'accord ou pas d'accord?

1. Dans le Tableau 2, inscrivez en % votre degré d'accord avec les affirmations proposées.

Échelle : Degré d'accord avec l'affirmation de 0 à 100 %

Pas du tout en accord	Tout à fait en accord
0 %	100 %

Tableau 2 :

Affirmations	Accord %
1. Pour qu'il y ait apprentissage, vous devez vous sentir respecté et savoir que vous pouvez vous tromper sans être jugé.	
2. Il est essentiel que le formateur se préoccupe du contexte pendant une activité (pression, confort physique, horaire), car celui-ci a un impact sur vos apprentissages.	
3. L'attitude du formateur face à sa tâche influence vos apprentissages et votre façon future de travailler. (Le formateur donne l'exemple)	
4. Vous n'investissez pas d'énergie pour une activité de développement dans laquelle vous ne voyez pas l'importance dans vos pratiques futures.	
5. En usine, une seule méthode pédagogique est applicable : l'exposé du formateur et la pratique des apprenants.	
6. On ne peut expérimenter d'autres avenues.	
7. Les apprentissages qui sont rattachés à votre expérience sont mieux assimilés parce qu'ils ont plus de sens pour vous.	
8. Si les formateurs mettaient en application le « suivi post-formation » (retour sur les acquis quelque temps après l'activité), cela favoriserait le maintien de vos compétences.	
9. Développer les compétences pédagogiques des formateurs favoriserait le développement des compétences des apprenants.	
10. Les formateurs sont à l'aise avec l'évaluation des apprenants.	
11. Être compétent dans les tâches d'opération est suffisant pour devenir formateur.	

Merci de votre participation!

Lisa Lavoie, étudiante, maîtrise en éducation

Département des sciences de l'éducation et de psychologie, U.Q.A.C.

APPENDICE C

Les composantes questionnées dans l'étude

Compétences	Composantes des compétences	Éléments questionnés formateurs (indicateurs tableaux de résultats)	Éléments questionnés aux des apprenants ND : pas questionnés
Pédagogique	Le formateur implique l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage	1. Objectifs	X
		2. Enjeux	X
		3. Échanges	X
		4. Énergie	X
		5. Expérience	X
	Le formateur utilise efficacement des méthodes pédagogiques et du matériel de formation	1. méthode parole	X
		2. méthode action	X
		3. outils	X
		4. MAT	X
	Le formateur crée et entretient une relation pédagogique privilégiée (feed-back)	5. Exercices dans manuels	X
		6. Une seule méthode	X
		7. pas d'autres avenues	X
		8. MAT utilisation	ND
	Le formateur évalue et assure le suivi des apprentissages	1. guider	X
		2. questionner	X
		3. commentaires	X
		4. construire	ND
		1. connaissances de départ	X
		2. forces et difficultés	ND
		3. évaluation théorique	X
		4. évaluation pratique	X
Sociale	Le formateur met l'apprenant à l'aise	5. écarts	X
		6. suivi post-formation	X
		7. suivi post-formation	X
		8. aisance avec évaluation	X
		1. aisance	X
	Le formateur s'occupe du contexte d'apprentissage	2. attentes	X
		3. rassurant avec évaluation	X
		4. respect de l'apprenant	X
	Le formateur communique de façon appropriée et claire	5. attitude formateur	X
		1. horaire	X
		2. qualité	X
		3. contexte	X
	Le formateur assure une gestion administrative	1. communication	X
		2. rythme	X
		3. former/former	ND
		4. opérateur/formateur	X
Gestion	Le formateur assure une gestion pédagogique	1. feuilles de présence	ND
		2. notes	X
		3. justification	ND
		1. temps	ND
		2. plan d'action	X
		3. retour sur les pratiques	ND
		4. rencontre avec conseiller	ND
		5. amélioration continue	X

APPENDICE D

Les éléments questionnés de la compétence pédagogique à l'étude

Composantes de la compétence pédagogique de l'étude	Éléments de la compétence pédagogique questionnés dans l'étude : dans sa pratique, le formateur...
A) Le formateur implique l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage	<p>Partie II</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Informe clairement les apprenants de ses attentes/objectifs et des compétences qu'ils doivent acquérir pendant l'activité; ▪ Insiste sur le bien-fondé de l'activité. Les apprenants comprennent bien les enjeux et savent ce que cela va leur apporter; ▪ Favorise les échanges et les interventions avec les apprenants, il les implique dans l'acquisition de leurs connaissances. <p>Partie III</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les « formés » n'investissent pas d'énergie pour une activité de développement dans laquelle ils ne voient pas l'importance dans leurs pratiques futures; ▪ Les apprentissages qui sont rattachés à l'expérience des apprenants sont mieux assimilés parce qu'ils ont plus de sens pour eux.
B) Le formateur utilise efficacement des méthodes pédagogiques et du matériel de formation	<p>Partie II</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Varie les méthodes pédagogiques centrées sur la parole; ▪ Varie les méthodes pédagogiques centrées sur l'action des apprenants; ▪ Varie les outils pédagogiques à sa disposition; ▪ Utilise les M.A.T. pour enseigner les tâches aux apprenants; ▪ Utilise les exercices et manuels de formation pour réaliser les activités. <p>Partie III</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En usine, une seule méthode pédagogique est applicable : l'exposé du formateur et la pratique des apprenants; ▪ On ne peut expérimenter d'autres avenues; ▪ Les M.A.T. et le matériel de formation sont faciles d'utilisation.
C) Le formateur crée et entretient une relation pédagogique privilégiée (feedback)	<p>Partie II</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observe, guide et supporte les apprenants pendant les exercices; ▪ S'assure que les apprenants aient bien compris le contenu d'une activité, il les questionne fréquemment avant de passer à autre chose; ▪ Commente les pratiques de l'apprenant et lui indique ses points forts et à améliorer en rapport avec ses observations. <p>Partie III</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le formateur supporte, guide et donne des pistes à l'apprenant pour qu'il construise seul ses apprentissages.
D) Le formateur assure l'évaluation et le suivi des apprentissages	<p>Partie II</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Évalue les connaissances de départ des apprenants et planifie l'activité en fonction de celle-ci; ▪ Est en mesure de reconnaître les forces et les difficultés des apprenants tout au long des activités et il sait comment y faire face; ▪ Évalue les apprentissages de façon théorique ; ▪ Évalue les apprentissages de façon pratique; ▪ Identifie en fin d'activité les écarts entre les compétences de l'apprenant et celles visées par les objectifs de départ; ▪ Vérifie les acquis des apprenants dans leur milieu de travail quelque temps après l'activité (suivi post-formation) pour vérifier le transfert des apprentissages. <p>Partie III</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mettre en place le « suivi post-formation » favoriserait le maintien des compétences des apprenants; ▪ Les formateurs sont à l'aise avec l'évaluation des apprenants.

APPENDICE E

Les éléments questionnés de la compétence sociale à l'étude

Composantes de la compétence sociale de l'étude	Éléments de la compétence sociale questionnés : Dans sa pratique, le formateur...
A) Le formateur met l'apprenant à l'aise	<p>Partie II</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fais connaissances avec les apprenants. Il leur démontre de l'intérêt et les met à l'aise; ▪ Questionne les apprenants sur leurs attentes, leurs besoins et leurs réticences face à l'activité pour les mettre en confiance; ▪ Adopte une attitude rassurante envers les « formés » en rapport avec leur évaluation; <p>Partie III</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pour qu'il y ait apprentissage, il est primordial que l'apprenant se sente respecté et qu'il puisse se tromper sans avoir peur d'être jugé; ▪ L'attitude du formateur face à sa tâche influence les apprentissages des « formés ». (donner l'exemple)
B) Le formateur s'occupe du contexte d'apprentissage	<p>Partie II</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il s'occupe d'établir un horaire et de disposer de lieux propices à l'apprentissage (confort physique des apprenants); ▪ Maintient toujours la qualité de son enseignement même lorsque la pression en contexte de production est très forte; <p>Partie III</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il est essentiel de se préoccuper du contexte des apprenants (pression, confort physique, horaire), car celui-ci a un impact sur les apprentissages.
C) Le formateur communique de façon claire et appropriée avec les apprenants	<p>Partie II</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Présente le contenu de façon organisée en respectant les règles de la communication; ▪ Reconnaît que votre rythme est parfois trop rapide ou trop lent et vous adaptez celui-ci, vous êtes attentif et sensible aux réactions. <p>Partie III</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ On doit s'y prendre de la même façon pour informer que pour former; ▪ Être compétent dans les tâches d'opération est suffisant pour devenir formateur;

APPENDICE F

Les éléments questionnés de la compétence de gestion à l'étude

<p>Composantes de la compétence en gestion administrative et pédagogique</p>	<p>Éléments de la compétence questionnés : Dans sa pratique, le formateur...</p>
<p>A) Le formateur assure la gestion administrative</p>	<p>Partie II</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Remplit toujours les feuilles de présence; ▪ Laisse des traces écrites de ses observations tout au long de l'activité pour recueillir des informations objectives sur l'apprentissage des « formés »; ▪ Est toujours en mesure de justifier à ses supérieurs le temps requis pour le développement d'un apprenant; ▪ Laisse des traces du temps qu'il consacre à la création, à l'élaboration du matériel, à la diffusion de capsules « refresh » hors formation. <p>Partie III</p>
<p>B) Le formateur assure la gestion pédagogique</p>	<p>Partie II</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A suffisamment le temps de se préparer avant une activité. ▪ Met en place un plan d'action clair avec l'apprenant et son supérieur immédiat pour combler les écarts observés; ▪ Fait un retour sur ses pratiques en tant que formateur, il garde des traces de ses expériences pour s'améliorer (vous réfléchissez sur votre pratique) ▪ Rencontre le conseiller en formation de son secteur pour discuter de ses pratiques et des problèmes qu'il rencontre. ▪ Quels thèmes souhaiterait-il aborder dans une activité de développement des formateurs pour améliorer ses pratiques? <p>Partie III</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Développer les compétences pédagogiques des formateurs favoriserait le développement des compétences des apprenants <p>Partie IV</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Croyez-vous que votre participation à cette étude vous fera réfléchir sur vos pratiques? Si oui, pourquoi?

APPENDICE G

Le canevas du *focus group* des formateurs

Présentation des résultats entourant la question 2 de la partie I du questionnaire

Selon les données des questionnaires, la majorité des participants (10/11) considère que les apprenants ne possèdent pas le bagage nécessaire à leur arrivée en poste pour exercer leurs tâches. La principale raison invoquée (5/7) est le manque de pratique.

- a. Que croyez-vous qui explique cette affirmation? Exemples
- b. Croyez-vous que cela puisse y avoir des conséquences sur le maintien des apprentissages faits pendant la formation? Si oui, lesquelles (Est-ce un problème selon vous?)

II. D'après vous, existe-t-il une solution à ce problème?

En regard des énoncés du tableau 1.1,

- a. Y a-t-il des éléments qui vous font réagir? Si oui, lesquels?
- b. Où situez-vous vos forces et les éléments que vous avez à améliorer? Exemples
- c. Qu'est-ce qui vous empêche de déployer certaines compétences?
- d. Quels moyens jugeriez-vous efficaces afin de les déployer? Exemples

Tableau 1.1 Résultats des questionnaires

Composantes de compétence	L'analyse des questionnaires a révélé que CERTAINS formateurs :
Le formateur utilise efficacement des méthodes pédagogiques et du matériel de formation	<p>1. Ne varient pas les méthodes pédagogiques Pourtant, la majorité croit qu'il en existe plusieurs à utiliser en usine</p> <p>2. Ne varient pas les outils pédagogiques mis à leur disposition</p> <p>3. N'utilisent pas les manuels et exercices de formation</p> <p>4. La majorité des formateurs considère que les M.A.T ne sont pas faciles à utiliser : Même que certains ne les utilisent pas.</p>
Le formateur assure l'évaluation et le suivi des apprentissages	<p>5. N'évaluent pas les connaissances de départ des apprenants N'identifient pas les écarts entre les compétences visées au départ...(logique)</p> <p>6. Ne sont pas à l'aise avec l'évaluation</p> <p>7. N'évaluent pas les apprentissages de façon théorique</p> <p>8. Ne vérifient pas les acquis des apprenants (suivi post-formation) Pourtant, la majorité croit que le suivi post-formation favorisera le maintien des compétences des apprenants.</p>
Le formateur s'occupe du contexte d'apprentissage	<p>9. N'établissent pas d'horaire ni ne disposent de lieux propices à l'apprentissage considèrent qu'il n'est pas essentiel de se préoccuper du contexte d'apprentissage</p> <p>10. Ne reconnaissent pas que leur rythme est parfois trop rapide ou trop lent et n'adaptent pas... ne sont pas sensibles aux réactions.</p>
Le formateur communique de façon claire et appropriée avec les apprenants	<p>11. Considèrent qu'on doit s'y prendre de la même façon pour informer que pour former.</p> <p>12. La majorité considère qu'être un bon opérateur ne veut pas nécessairement dire être un bon formateur.</p>
Le formateur assure la gestion administrative	<p>13. Ne remplissent pas les feuilles de présence.</p> <p>14. Ne laissent pas de traces écrites de leurs observations. Ne sont pas en mesure de justifier à leur supérieur, le temps requis pour une activité de développement.</p>
Le formateur assure la gestion pédagogique	<p>15. N'ont pas le temps de se préparer avant une activité de formation. (planification)</p> <p>16. Ne mettent pas en place de plan d'action clair pour combler les écarts.</p> <p>17. Ne font pas de retour sur leur pratique. (réflexion) La majorité ne rencontre pas le conseiller en formation La majorité croit qu'améliorer les compétences pédagogiques des formateurs améliorerait le développement des compétences des apprenants</p>

Conclusion du *focus group*

Présentation des résultats entourant la question 2 de la partie II du questionnaire

Selon les données des questionnaires, cinq thèmes que vous souhaiteriez aborder lors d'une activité de développement des formateurs ont été mentionnés. Le tableau 1.3 regroupe ces thèmes.

Tableau 1.3

Thèmes	Amélioration du matériel pédagogique	Pédagogie, méthodes d'enseignement	Relations interpersonnelles, motivation des apprenants	Partage des pratiques, rencontrer d'autres formateurs	La gestion
Fréquences	6/17	5/17	3/17	2/17	1/17

- a. Donnez des exemples pour préciser ces thèmes?
- b. Y aurait-il d'autres thèmes que vous jugeriez important de développer?
 - 1. Dans quelle mesure ce thème améliorerait-il vos pratiques professionnelles?

APPENDICE H
Canevas de l'animateur pour le *focus group* des formateurs

Composantes	L'analyse des questionnaires a révélé que certains formateurs :	Questions d'analyse : Selon vous, votre expérience, votre vécu... quand vous dites que...
Le formateur utilise efficacement des méthodes pédagogiques et du matériel de formation	Ne varient pas les méthodes pédagogiques Pourtant : La majorité croit qu'il existe plusieurs méthodes pédagogiques pour former en usine	Quelles sont les méthodes utilisées? (dans leurs mots) Quelles méthodes pourraient-elles être utilisées davantage?
	Ne varient pas les outils pédagogiques mis à leur disposition	Pour quelles raisons, les utiliser ou pas? Qu'utilisez-vous à la place?
	N'utilisent pas les manuels et exercices de formation	Croyez-vous qu'elles soient nécessaires? Pourquoi M.A.T. sont-elles difficiles ? Qu'est-ce qui pourrait les rendre facile ?
	La majorité des formateurs considère que les M.A.T ne sont pas facile à utiliser : Alors que certains ne les utilisent pas.	
Le formateur assure l'évaluation et le suivi des apprentis-sages	N'évaluent pas les connaissances de départ des apprenants N'identifient pas les écarts entre les compétences visées au départ... (logique)	Qu'est-ce qui vous empêche de le faire? Que faites-vous pour démarrer votre activité de formation? Comment jugez-vous que l'apprenant possède les compétences pour suivre votre formation? Que faites-vous pour juger des acquis et du progrès?
	Ne sont pas à l'aise avec l'évaluation	Comment ceux qui le sont font pour l'être? moyens Qu'est-ce qui peut vous rendre mal à l'aise? Qu'est-ce qui pourrait vous rendre à l'aise?
	N'évaluent pas les apprentissages de façon théorique	Quels obstacles rencontrez-vous? Quels moyens utilisez-vous pour vérifier les connaissances?
	Ne vérifient pas les acquis des apprenants (suivi post-formation) Pourtant, la majorité croit que le suivi post-formation favoriserait le maintien des compétences des apprenants.	Exprimez-vous à ce sujet Y a-t-il des obstacles qui vous freinent? Si oui, lesquels? Que peut-on faire pour assurer le suivi?
Le formateur s'occupe du contexte d'apprentis-sage	N'établissent pas d'horaire ni ne disposent de lieux propices à l'apprentissage et considèrent qu'il n'est pas essentiel de se préoccuper du contexte d'apprentissage 60 %	Exprimez-vous sur cette position partagée
	Ne reconnaissent pas que leur rythme est parfois trop rapide ou trop lent et n'adaptent pas... ne sont pas sensibles aux réactions.	Que faites-vous pour vous ajuster au rythme de l'apprenant?
Le formateur communique de façon claire et appropriée avec les apprenants	Considèrent qu'on doit s'y prendre de la même façon pour informer que pour former.	Qu'est-ce qui fait la différence entre une activité de formation et une séance d'information? donnez des exemples
	La majorité considère qu'être un bon opérateur ne veut pas nécessairement dire être un bon formateur.	Quelles compétences doit-il posséder?
Le formateur assure la gestion administrative	Ne remplissent pas les feuilles de présence.	Qu'est-ce qui ferait que vous les rempliriez?
	Ne laissent pas de traces écrites de leurs observations. Ne sont pas en mesure de justifier à leur supérieur, le temps requis pour une activité de développement.	Qu'est-ce qui vous empêche de le faire? Pourquoi?
Le formateur assure la gestion pédagogique	N'ont pas le temps de se préparer avant une activité de formation. (planification)	Qu'est-ce qui vous empêche de le faire? Pensez-vous que cela a des répercussions sur la qualité de votre formation?
	Ne mettent pas en place de plan d'action clair pour combler les écarts.	Quels obstacles vous empêchent de le faire?
	Ne font pas de retour sur leur pratique. (réflexion) La majorité ne rencontre pas le conseiller en formation	Sur quoi vous basez-vous pour améliorer votre pratique? Points de repère Serait-il utile de discuter de votre pratique avec une personne ressource? Qui?

APPENDICE I

Le canevas du *focus group* des apprenants

Présentation des résultats entourant la question 2 de la partie I du questionnaire

Selon les données des questionnaires, la **majorité** des participants (26/35) considèrent qu'ils **ne possédaient pas tout le bagage nécessaire** à leur arrivée en poste pour exercer leurs tâches d'opération. La principale raison invoquée (13/35) est le **manque de pratique**.

- c. Que croyez-vous qui explique cette affirmation?
 - I. Commentez en donnant des exemples?
- d. Croyez-vous que cela puisse y avoir des conséquences sur le maintien de vos apprentissages faits pendant la formation? Si oui, lesquelles (Est-ce un problème selon vous?)
 - II. D'après vous, existe-t-il une solution à ce problème?
 - III. Comment et pendant combien de temps estimez-vous que vous maintenez vos compétences à la suite d'une formation?
 - IV. Lorsque vous avez des lacunes, comment faites-vous pour exécuter des tâches de façon sécuritaire? Quels sont vos réflexes? Vers qui vous tournez-vous? Pourquoi?

En regard des énoncés du tableau 1.1,

- e. Y a-t-il des éléments qui vous font réagir? Exemples de forces et de points à améliorer
- f. Quels sont les points que vous souhaiteriez voir améliorer par les formateurs? Des moyens

Tableau 1.1 Résultats des questionnaires

Composantes	L'analyse des questionnaires a révélé que CERTAINS formateurs :
Le formateur implique l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage	<p>1. Ne vous informent pas clairement de ses attentes/objectifs et des compétences que vous devez acquérir pendant l'activité;</p> <p>2. N'insistent pas sur le bien-fondé de l'activité. Vous ne comprenez pas toujours les enjeux et ne savez pas ce que cela va vous apporter</p> <p>3. Certains apprenants croient que les apprentissages liés à l'expérience des apprenants sont mieux assimilés parce qu'ils ont plus de sens pour eux.</p>
Le formateur utilise efficacement des méthodes pédagogiques et du matériel de formation	<p>4. Ne varient pas les méthodes pédagogiques Pourtant, la majorité croit qu'il existe plusieurs méthodes pédagogiques à utiliser</p> <p>5. Ne varient pas les outils pédagogiques mis à leur disposition</p> <p>6. N'utilisent pas les manuels, exercices de formation et M.A.T</p>
Le formateur assure l'évaluation et le suivi des apprentissages	<p>7. N'évaluent pas les connaissances de départ des apprenants N'identifient pas les écarts entre les compétences visées au départ...(logique)</p> <p>8. N'évaluent pas les apprentissages de façon pratique ni théorique</p> <p>9. N'identifient pas les écarts entre vos compétences de départ et celles à la fin</p> <p>10. Ne vérifient pas les acquis des apprenants (suivi post-formation) Pourtant, la majorité croit que le suivi post-formation favoriserait le maintien des compétences des apprenants.</p>
Le formateur crée et entretien une relation privilégiée	<p>11. Ne vous observent pas ne vous guident pas Ne vous questionnent pas pour s'assurer de votre compréhension Ne commentent pas vos pratiques</p>
Le formateur s'occupe du contexte d'apprentissage	<p>12. N'établissent pas d'horaire ni ne disposent de lieux propices à l'apprentissage Pourtant plusieurs apprenants considèrent qu'il est essentiel de se préoccuper du contexte d'apprentissage</p> <p>13. Ne maintiennent pas la qualité de leur formation dans le contexte de production</p>
Le formateur communique de façon claire et appropriée avec les apprenants	<p>14. Ne présentent pas le contenu de façon organisée en respectant les règles de la communication</p> <p>15. Ne reconnaissent pas que leur rythme est parfois trop rapide ou trop lent</p> <p>16. La majorité considère qu'être un bon opérateur ne veut pas nécessairement dire être un bon formateur.</p>
Le formateur assure la gestion administrative	17. Ne laissent pas de traces écrites de leurs observations.
Le formateur assure la gestion pédagogique	<p>18. Ne mettent pas en place de plan d'action clair pour combler les écarts.</p> <p>19. La majorité croit qu'améliorer les compétences pédagogiques des formateurs améliorerait le développement des compétences des apprenants</p>

APPENDICE J
Canevas de l'animateur pour le *focus group* des apprenants

Composantes	L'analyse des questionnaires a révélé que certains formateurs :	Questions d'analyse : Selon vous, votre expérience, votre vécu... quand vous dites que...
Le formateur implique l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage	Ne vous informent pas clairement de ses attentes/objectifs et des compétences que vous devez acquérir pendant l'activité;	Qu'est-ce que le formateur fait pour vous impliquer dans vos apprentissages? Qu'est-ce que vous souhaiteriez que le formateur fasse pour vous impliquer dans vos apprentissages?
	N'insistent pas sur le bien-fondé de l'activité. Vous ne comprenez pas toujours les enjeux et ne savez pas ce que cela va vous apporter	Commenter l'affirmation à propos de l'expérience.
Le formateur utilise efficacement des méthodes pédagogiques et du matériel de formation	Ne varient pas les méthodes pédagogiques Pourtant : La majorité croit qu'il existe plusieurs méthodes pédagogiques pour former en usine	Quelles sont les méthodes utilisées? (dans leurs mots) Quelles méthodes pourraient-elles être utilisées davantage?
	Ne varient pas les outils pédagogiques et les manuels mis à leur disposition N'utilisent pas les M.A.T.	Quels outils sont utilisés par le formateur? Devraient-ils les utiliser? Pourquoi?
Le formateur crée et entretient une relation pédagogique privilégiée	Ne vous observent pas ne vous guident pas Ne vous questionnent pas pour s'assurer de votre compréhension Ne commentent pas vos pratiques	Que voulez-vous dire par cette affirmation? Qu'est-ce que le formateur devrait faire afin d'assurer le progrès? pour entretenir un bon feedback ?
Le formateur assure l'évaluation et le suivi des apprentissages	N'évaluent pas les connaissances de départ des apprenants N'identifient pas les écarts entre les compétences visées au départ...(logique)	Que fait le formateur pour démarrer l'activité? Avez-vous toujours les acquis pour démarrer une activité? Que fait le formateur pour juger les acquis et évaluer le progrès?
	N'évaluent pas les apprentissages de façon théorique ni de façon pratique	Quels moyens sont utilisés pour vérifier les connaissances?
	Ne vérifient pas les acquis des apprenants (suivi post-formation) Pourtant, la majorité croit que le suivi post-formation favoriserait le maintien des compétences des apprenants.	Exprimez-vous à ce sujet La majorité croit que le suivi favoriserait le maintien des compétences, que peut-on faire pour assurer ce suivi?
Le formateur s'occupe du contexte d'apprentissage	N'établissent pas d'horaire ni ne disposent de lieux propices à l'apprentissage et considèrent qu'il n'est pas essentiel de se préoccuper du contexte d'apprentissage 60 % tandis que la majorité des apprenants le considèrent important	Exprimez-vous sur cette position partagée Croyez-vous que cela ait une conséquence sur la qualité de vos apprentissages? Si oui, laquelle?
	Ne maintiennent pas la qualité de leur formation dans le contexte de production	Cela a-t-il une conséquence sur vos apprentissages?
	Ne reconnaissent pas que leur	Que fait le formateur pour s'ajuster à votre

	rythme est parfois trop rapide ou trop lent et n'adaptent pas... ne sont pas sensibles aux réactions.	rythme? Lorsque le rythme n'est pas adéquat, comment vous sentez-vous?
Le formateur communique de façon claire et appropriée avec les apprenants	La majorité considère qu'être un bon opérateur ne veut pas nécessairement dire être un bon formateur.	Quelles compétences doit posséder le formateur?
Le formateur assure la gestion administrative	Ne laissent pas de traces écrites de leurs observations.	Voyez-vous un inconvénient à cela? Croyez-vous que cela serait nécessaire? Pourquoi?
Le formateur assure la gestion pédagogique	Ne mettent pas en place de plan d'action clair pour combler les écarts.	Maintenez-vous les compétences que vous avez acquises pendant la formation? Lorsque vous arrivez en poste, que faites-vous pour maintenir vos compétences à jour?
	La majorité croit qu'améliorer les compétences pédagogiques des formateurs permettrait un meilleur développement des apprenants?	De quelle façon l'amélioration des compétences pédagogiques favoriserait-elle selon vous un meilleur développement de vos compétences?

APPENDICE K

Déclaration de consentement éthique

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche du programme de la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. L'objectif de cette recherche est de cibler quelles sont compétences des formateurs qui contribuent à un meilleur développement des apprenants selon les formateurs et selon les apprenants.

Dans le questionnaire qui suit, l'identité ne sera pas divulguée dans l'analyse des résultats. Aussitôt remplis, les questionnaires seront numérisés ce qui rendra impossible pour quiconque l'association d'un participant à une réponse. Seule la responsable de la recherche aura accès aux données nominales. Elle est toutefois tenue par une déclaration d'honneur qui garantit le caractère confidentiel des données auxquelles elle a accès. Les questionnaires seront gardés sous clef dans un local de l'Université du Québec à Chicoutimi et seront détruits cinq ans après le dépôt du mémoire. Les données finales anonymes seront diffusées ultérieurement au gré de l'entreprise dans le respect total de la confidentialité des participants.

Une deuxième phase à cette recherche pourrait avoir lieu dans quelques semaines. Si cela vous intéresse d'y prendre part, veuillez l'indiquer sur cette feuille et la responsable vous contactera ultérieurement. Soyez assuré que votre participation demeure entièrement volontaire et que vous pouvez vous retirer à tout moment. Une demande en ce sens n'impliquera aucune conséquence sur vous de la part de l'organisation. La responsable se doit de détruire les données vous concernant après une demande de retrait de votre part.

En vous remerciant de l'intérêt que vous portez au développement et à la formation.

Lisa Lavoie, responsable de projet

année-mois-jour

NOM PRÉNOM, participant au projet (P)

année-mois-jour

Lisa Lavoie, responsable du projet Étudiante, maîtrise en éducation	Pauline Minier, directrice de recherche Études supérieures en éducation	Jean-Pierre Béland, directeur du comité d'éthique de la recherche de l'U.Q.A.C.
418-545-5011 poste 5320	418-545-5011 poste 532	418-545-5011 poste 5219



Université du Québec à Chicoutimi

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains* et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

La présente est délivrée pour la période du *25 septembre 2008 au 30 janvier 2009*

Pour le projet de recherche intitulé : *Les compétences les plus significatives des formateurs des installations Alcan dans le développement des compétences des apprenants.*

Chercheur responsable du projet de recherche : *Lisa Lavoie*

Fait à Ville de Saguenay, le 25 septembre 2008

Jean-Pierre Béland
Jean-Pierre Béland
Président du Comité d'éthique
de la recherche avec des êtres humains

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alcan. (2004a). *Être formateur chez Alcan*. Document non publié, Saguenay: Alcan Inc.
- Alcan. (2004b). *Vision, politique et principes directeurs: Processus de développement et de formation*. Document non publié, Saguenay: Alcan Inc.
- Alcan. (2004c). *Profil des compétences requises par emploi/tâche: tâche formateur*. Document non publié, Saguenay: Alcan Inc.
- Alcan (2006). *Améliorer ses résultats*. Document inédit, Saguenay: Alcan Inc.
- Allouche-Benayoun, J. & Pariat, M. (2000). *La fonction formateur: identités professionnelles, méthodes pédagogiques, pratiques de formation* (2^e éd.). Paris: Dunod.
- Arsenault, J. & Knowles, M.S. (1984). *L'éducation des adultes: principes et applications* Québec: Université Laval, bureau de l'extension, Faculté des sciences de l'agriculture et de l'alimentation.
- Auger, L. (1972). *Communication et épanouissement personnel. La relation d'aide*. Montréal: Les Éditions de l'Homme.
- Baldwin T. & Ford J.K. (1988). Transfert of Training: a review and Direction for Future Research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Baldwin, T., Magjuka, R.J. & Loher, (1991). The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. *Personnel Psychology*, 44, 51-66.
- Barbier, J-M. & Demailly, L. (1994). Analyse des fonctions sociales et professionnelles des dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. *Recherche et formation*, 17, 65-76.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1980). *Les options en éducation*. Québec: Bureau de l'Éditeur officiel.
- Blais, M., Chamberland, E., Hrimech, M. & Thibault, A. (1994). *L'andragogie: champ d'études et profession. Une histoire à suivre*. Montréal: Guérin universitaire.
- Boisvert, G. (1995). Faire l'école aujourd'hui et demain. *Vie pédagogique*, 92, 16-19.
- Brassard, C. (2007). *Le e-learning: une nouvelle approche pour la gestion du développement des compétences en milieu de travail*. New-York: Teachers College, Columbia University.

- Boucher, L.-P. & L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bourgault, J. (dir), Charih, M., Maltais, D. & Rouillard, L. (2003, 20 mars). Le rôle et les compétences des gestionnaires supérieurs du gouvernement du Québec pour l'avenir. Rapport synthèse du Gouvernement du Québec, Secrétariat du Conseil du Trésor, Centre d'expertise en gestion des ressources humaines. Récupéré le 15 août 2009 de http://www.tresor.gouv.qc.ca/fr/publications/ress_humaine/centre_expertise/rapp_synth_role-comp.pdf.
- Broad, M.L., Newstrom J.W. (1992). *Transfer of Training: Action-Packed Strategies to Ensure High Payoff from Training Investments*. Reading Mass: Addison-Esley Pub. Co.
- Brunet S. & Fucks I. (2004). Les méthodes participatives: chapitre sur le focus group [version électronique]. Récupéré le 15 octobre 2008 de <http://spiral-ulg.be/cours/.../Chapitre%20Focus%20Groups.pdf>.
- Caro, P. (2006, 5 mai). De haut en bas, de bas en haut, l'autodidactisme au centre. *Cahiers pédagogiques; dossier «la culture scientifique»*, 443. Récupéré le 10 juin 2008 de http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2350.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance: vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.
- Chamberland, D. (1998). *Les compétences sociales chez les enseignants du secondaire: une exploration de leurs besoins et des stratégies de formation privilégiées*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi.
- Charest, J. (2006). *Contribution des normes du travail à une stratégie relative au capital humain*. Rapport de recherche présenté à la Commission sur l'examen des normes du travail. Montréal: Université de Montréal/École de Relations industrielles.
- Chiousse, S. (2001). Pédagogie des adultes. An 2001. États des lieux et recommandations [version électronique]. *Rapport pour l'OCDE, Division de l'éducation et de la formation, Examen thématique de l'apprentissage des adultes*. Récupéré le 15 février 2009 de <http://lames.mmsh.univ-aix.fr/chiousse%20ocde.pdf>.
- Colin, M., Lavoie, P., Delisle, M., Montreuil, C. & Payette, G. (1995). *Initiation aux méthodes quantitatives en sciences humaines* (2^e éd.). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Côté, C., Fillion, M., Panneton, J. & Comtois S. (2001). *Le transfert des apprentissages: une vision nord-américaine*. Document non publié.
- Courau, S. (2004). *Les outils de base du formateur* (6^e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF Éditions.

- Dancey C.P. & Reidy J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues: SPSS pour Windows, QCM et exercices corrigés* (1^{re} éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Delcourt, J. (1989). Le décrochage et l'exclusion scolaires. *Revue de la direction générale de l'organisation des études*, 24, 5-13.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants?* Paris: ESF.
- Dillenbourg, P., Poirier, C. & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme ? *Pédagogies.Net*. Récupéré le 15 août 2009 de <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf>.
- Dion, G. (1986). *Dictionnaire canadien des relations du travail* (2^e éd.). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Eurotrainer Consortium (2008). *Étude portant sur les formateurs de la formation professionnelle en entreprise - acteurs clés dans la formation tout au long de la vie en Europe*. Bremen: Université de Bremen, Institut Technik + Bildung. Récupéré le 5 juin 2009 de http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainersum_fr.pdf.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (1996). *Pour une école autonome et responsable*. Québec: FQDE.
- Fessler, R. & Christensen, J.-C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding professional development of teacher*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fortin, M.-F., Côté J. & Filion F. (2006). *Fondements et étapes de la recherche*. Montréal: De la Chenelière Éducation.
- Foucher, R., Leduc, F. & Société québécoise de psychologie du travail et des organisations. (2008). *Domaines de pratique et compétences professionnelles des psychologues du travail et des organisations* (2^e éd.). Mont Saint-Hilaire: Société québécoise de psychologie du travail et des organisations.
- Fournier, P.-S. (2004). Soutenir le développement de compétences par la conception d'aides à l'apprentissage sur le cours de vie professionnelle. *Relations industrielles*, 59(4), 744-768.
- Fromm, E. (1968). *L'art d'aimer*. Paris: Éditions de l'Épi.
- Glaser, B.-G. & Strauss, A.-L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. *International encyclopaedia of teaching and teacher education*, 41-46. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garant, M. & Scieur, P. (2002). *Organisations et systèmes de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Haccoun, R.R. (1997). Transfert & Retention: Let's do Both and Avoid Dilemas. *Applied Psychology: An international Review*, 6(4), 340-344.
- Hainaut, L.D. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation: un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation* (5^e éd.). Bruxelles: Labor.
- Hashweh, M. Z. (1985). *An Exploratory Study of Teacher Knowledge and Teaching: The Effects of Science Teachers' Knowledge of Subject Matter and Their Conception of Learning on Their Teaching*. Thèse de doctorat inédite, Stanford University.
- Holmes Group, T. (1990). *Tomorrow's Teachers*. East Lansing: Author.
- Holton E. & Baldwin, T. (2003). *Improving learning transfer in organizations*. San Francisco: Jossey Bass Publisher.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1989a). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 80, 5-16.
- Huberman, M., Grounauer, M. & Marti, D. (dir) (2001). *La formation continue. De la formation à la réflexion*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Huberman, M. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: Éditions du Renouveau pédagogique, De Boeck-Wesmael.
- Illich, I. (1973). *La convivialité*. Paris: Éditions du Seuil.
- Javeau, C. (1988). *L'enquête à l'usage du praticien*. Bruxelles: Éditions de Bruxelles.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Karsenti T. & Savoie-Zajc L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd.). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Karp, E. & Goldfark, S. (1988). *Le phénomène des décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario. Un rapport à l'étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario*. Toronto: Ministère de l'Éducation.
- Knowles, M.S. (1990). *L'apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Krathwohl, D.R. (1998). *Methods of educational & social science research: an integrated approach* (2^e éd.). New York: Longman.
- Lacasse, J. (2004, novembre). *Le transfert des apprentissages chez Danone*. Communication présentée à la conférence Le transfert des apprentissages chez Danone, Boucherville, Québec.
- Laflamme, R. (2002). *La formation en entreprise: nécessité ou contrainte?* (2^e éd). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. & Martin, D. (dir). (2001). *La formation continue: De la réflexion à l'action*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lafrenière, J. (1999). *Étude sur la perception des intervenants en formation chez Sécal, relativement au transfert des compétences chez les travailleurs*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi.
- Langevin, L. (1992). Abandon scolaire: dépistage et prévention. *Vie pédagogique*, 80, 18-20.
- Lapierre, G., Labonté, A. & Tétreault, H. (2005). L'évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1%): Rapport d'enquête auprès des employés. Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale, Direction générale des politiques, Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, Direction de l'évaluation. Récupéré en novembre 2008 de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/14131>.
- Laroche, R. & Haccoun, R.R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation: un guide pour le praticien. *Revue Québécoise de Psychologie*, 20(1), 11-26.
- Le Boterf, G. (2008). *Travailler efficacement en réseau: une compétence collective* (2^e éd.). Paris: Éditions d'Organisation.
- Lecompte, M.D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego: Academic Press.
- L'Écuyer, R. (1991). La pratique de l'analyse de contenu: définition, étapes, problèmes et l'objectivation. Dans L.-P. Boucher (Éd.), *L'analyse des données qualitatives*,

- Actes du colloque des programmes de maîtrise et de doctorat* (pp. 31-51). Chicoutimi: Louis-Philippe Boucher Éditeur.
- Ledru, M., Bouda, N. & Wolff, A. (2004). *Travail et formation: quels nouveaux dispositifs?* Rueil-Malmaison: Éditions Liaisons.
- Lesemann, F. (2005). *La formalisation des pratiques de formation dans les PME manufacturières québécoises.* Rapport adressé au Groupe de recherche sur les transformations du travail, des âges et des politiques sociales. Montréal: INRS Urbanisation, Culture et Société.
- Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes: éléments d'analyse* (1^{re} éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin.
- Martella, R.C., Nelson, R. & Marchand-Martella, N.E. (1999). *Research methods: learning to become a critical research consumer.* Boston: Allyn & Bacon.
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes.* Paris: Presses universitaires de France.
- Maurand-Aymond, B. (1992). *Identification des compétences non techniques. Une enquête neuchâteloise.* Mémoire de maîtrise inédit, Université de Genève.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992a). *La formation à l'enseignement au secondaire général. Orientations et compétences attendues.* Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992b). *Les Programmes et les mesures du Gouvernement provincial et du Gouvernement fédéral à l'intention de la main-d'œuvre québécoise: Document d'information.* Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue.* Québec: Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement professionnel: les orientations, les compétences professionnelles.* Québec: Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.* Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Rapport du comité d'experts sur le financement de la formation: Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie* [version électronique]. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mucchielli, R. (1968). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*. Paris: Éditions Sociales Françaises.
- Mukamurera, J. & Uwamariya, A. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2003a). Au-delà du discours: politiques et pratiques de formation des adultes. Paris: OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2003b). Perspective de l'emploi de l'OCDE: vers des emplois plus nombreux et meilleurs. Paris: OCDE.
- Pallascio, R. & Lafortune, L. (dir.) (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Paquet, G. (1991). *Le management en crise: pour une formation proche de l'action*. Paris: Economica.
- Payette, A. (1993). *Enseigner à gérer: est-ce possible ?* Communication présentée au 61^e Congrès de l'ACFAS, Rimouski: Canada.
- Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17(1/2), 45-48.
- Perrenoud, P. (2000). L'autonomie au travail: déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ? *Cahiers pédagogiques*, 384, mai, p. 14-19.
- Perrenoud, P. (2002). L'autonomie, une question de compétence ? [version électronique]. *Résonances*, 1, 16-18.
- Pirès, A.P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthode générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.J. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pirès (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques* (pp. 3-54). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants* (1^{re} éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1983). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement* (2^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.

- Rivard, P. (2000). *La gestion de la formation en entreprise: pour préserver et accroître le capital compétence de votre organisation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Roussel, J.-F. (2007, octobre). *Le transfert des apprentissages dans le cadre d'un programme de développement du leadership*. Communication présentée à la conférence Le transfert des apprentissages dans le cadre d'un programme de développement du leadership, Montréal, Québec.
- Simard, G. (1989). *Animer, planifier et évaluer l'action: la méthode du Focus group*. Laval: Mondia.
- Saint-Arnaud, Y. (1974). *La personne humaine: introduction à l'étude de la personne et des relations interpersonnelles*. Montréal: Éditions de l'Homme.
- Société québécoise de développement de la main-d'œuvre [SQDM] (1996). *Guide 1996: Loi favorisant la formation de la main d'œuvre: investir 1% en formation, ça rapporte!* Montréal: Société de développement de la main-d'œuvre.
- Swanson, R.A. & Falkman, S.K. (1997). Training Delivery Problems and Solutions: Identification of Novice Trainer Problems and Expert Trainer Solutions. *Human Ressource Developpement Quartely*, 8(4), 305-314.
- Terssac, G.D. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris: PUF.
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier: savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris: ESF Éditeur.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Freedom from Hunger (2001). *Principes et pratiques de l'apprentissage des adultes. Manuel d'activités d'apprentissage pour faire ressortir les concepts essentiels*. Récupéré le 15 février 2008 de <http://ffhtechnical.org/services-fr/renforcement-des-capacites-institutionnelles/education-des-adultes-et-elaboration-des-programmes-de-cours/resolveuid/20ebbb18fa67a2f8a603fa8b661611d7>.
- Vygotski, L.S. & Clot, Y. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: Dispute.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Zaoré, R. (2007). Programme de formation en hygiène et salubrité: le rôle du formateur, les principes andragogiques. *Santé et services sociaux Québec et Université du Québec à Rimouski*. Récupéré le de http://www.msss.gouv.qc.ca/sujets/prob_sante/nosocomiales/download.php?f=309fa507e61b6a0b99eb7fcacfb4980a.