ÉVALUATION DE LA FORMATION DE COMPAGNON DANS LE SECTEUR DES INDUSTRIES DES PORTES ET FENÊTRES, DU MEUBLE ET DES ARMOIRES DE CUISINE

UQÀM

CIRDEP
Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente

ALAIN DUNBERRY
Avec la collaboration de Frédéric Legault
Professeurs
DEFS, UQAM

Septembre 2013

COMITÉ SECTORIEL DE MAIN-D'ŒUVRE
DES INDUSTRIES DES PORTES ET FENÊTRES,
DU MEUBLE ET DES ARMOIRES DE CUISINE

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION 4

1.1 LE CONTEXTE DE L'EVALUATION 4
1.2 LA NORME DE COMPAGNON 5
1.3 LA FORMATION DE COMPAGNON 6
1.4 CADRE CONCEPTUEL DE L'EVALUATION 8
1.5 OBJECTIFS DE L'EVALUATION 11
1.6 LE CONTENU DU RAPPORT 12

2. LA METHODOLOGIE 13

2.1 LES OPERATIONS D'EVALUATION DE L'EQUIPE D'EVALUATION 14
2.2 LES OPERATIONS DE SUIVI ET EVALUATION DU COMITE SECTORIEL 15
2.3 LA METHODOLOGIE EN REGARD DES OBJETS D'EVALUATION 16

3. LES RESULTATS DES OPERATIONS D'EVALUATION EXTERNE 17

3.1 L'EVALUATION DES EFFETS DES SESSIONS DE FORMATION DE L'AUTOMNE 2012 17
3.2 LES ENTREVUES AUPRES DE 10 ENTREPRISES DU SECTEUR. 22
3.2.1 LES ENTREVUES AUPRES DES GESTIONNAIRES 22
3.2.2 LES ENTREVUES AUPRES DES COMPAGNONS 29

4. LES RESULTATS DES OPERATIONS EFFECTUEES PAR LE CSMO AUPRES DES ENTREPRISES

4.1 LA SATISFACTION DES PARTICIPANTS A LA FORMATION 36
4.2 LE SUIVI DES EFFETS DE LA FORMATION AUPRES DES GESTIONNAIRES 37
4.3 LE SUIVI DES COMPAGNONS FORMES EN 2011 40

5. PRINCIPAUX CONSTATS, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS 42

5.1 LES PRINCIPAUX CONSTATS 42
5.1.1 LE CONTEXTE 42
5.1.2 LES INTRANTS 44
5.1.3 LE PROCESSUS 44
5.1.4 LES APPRENTISSAGES 45
5.1.5 LES COMPORTEMENTS SUITE A LA FORMATION 46
5.1.6 L'IMPACT SUR L'ENTREPRISE 46
5.2 CONCLUSIONS 47
5.3 RECOMMANDATIONS 48

BIBLIOGRAPHIE 50

ANNEXE 1 TESTS D'EVALUATION DES EFFETS DES SESSIONS DE FORMATION 51

ANNEXE 2 GUIDES DES ENTREVUES AVEC LES GESTIONNAIRES ET LES COMPAGNONS 63

REMERCIEMENTS

L'équipe d'évaluation du CIRDEP de l'UQÀM tient à remercier M. Christian Galarneau, M. Stéphane Pimparé et Madame Sylvie Gascon du Comité sectoriel de main-d'œuvre des industries des portes et fenêtres, du meuble et des armoires de cuisine pour leur appui soutenu et leur participation active à cette opération d'évaluation. Elle remercie aussi les gestionnaires et compagnons des entreprises qui ont bien voulu l'accueillir et partager leur expérience et leur appréciation de la formation de compagnon, de même que Paul Bélanger, Sylvie-Ann Hart et Alice Boisvert de l'Observatoire Compétences-Emploi pour leur appui à l'analyse et l'interprétation des données.

Soulignons que cette étude, réalisée à la demande du Comité sectoriel de main-d'œuvre des industries des portes et fenêtres, du meuble et des armoires de cuisine, a pu se faire grâce à la contribution du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (**FDRCMO**).

1. Introduction

1.1 Le contexte de l'évaluation

En novembre 2006, la Ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale approuvait une norme professionnelle pour la fonction de compagnon. Le processus de compagnonnage peut se définir comme étant « la reconnaissance et l'acquisition individuelle des compétences avec le soutien d'une personne qui transmet son expertise à un collègue avec qui elle travaille étroitement et dont elle évalue les compétences. »[1] La norme vise à encadrer l'exercice de cette fonction de même qu'à certifier la capacité des compagnons à former et évaluer les compétences. Elle doit aussi contribuer à une meilleure reconnaissance de l'importance de cette fonction en milieu de travail.

Son élaboration faisait suite à certains constats relatifs à la transmission des compétences en milieu de travail, qui était souvent de qualité inégale et plus ou moins structurée et ne permettait pas toujours la qualification professionnelle des travailleurs. En effet, les compétences techniques des compagnons ne peuvent à elles seules suffire à assurer une transmission et une évaluation adéquates des compétences. Or, la mise en œuvre du Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences s'appuie principalement sur le compagnonnage, entre autres pour la réalisation du Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT).

La norme s'inscrit dans la poursuite de certains efforts de formation des compagnons initiés par Emploi-Québec et certains comités sectoriels. Elle a été élaborée à partir de deux projets, soit la norme de compagnon du Programme d'apprentissage en milieu de travail et celle de moniteur en entreprise touristique. Elle s'est appuyée sur l'expertise de compagnons exerçant leur fonction dans différents secteurs d'activités économiques et participant au PAMT. Néanmoins, par son caractère générique, elle souhaite aussi permettre de qualifier des personnes exerçant cette fonction en entreprise dans le cadre de processus de formation moins structurés.

Au cours des dernières années, le Comité sectoriel de main-d'œuvre des industries des portes et fenêtres, du meuble et des armoires de cuisine s'est beaucoup investi dans la formation de compagnons, près de 400 dans plus d'une centaine d'entreprises. Ces efforts se sont inscrits dans une démarche plus globale visant à mieux structurer la gestion et la formation des ressources humaines de ce secteur. Ils pouvaient ou non accompagner ou précéder la mise en place du PAMT.

Il est donc apparu pertinent de procéder à une évaluation de cette formation et de ses impacts.

---

[1] Emploi-Québec CPMT. Norme professionnelle compagnon, p.8

1.2 La norme de compagnon

La norme de compagnon porte sur les compétences nécessaires à la transmission des compétences techniques et leur évaluation, et ce, dans quelque métier que ce soit. La fonction est conçue comme étant exercée en milieu de travail, de façon relativement ponctuelle, en contexte de production. Le compagnon est sélectionné par l'employeur sur la base de son expertise technique de même que sa capacité et son désir de la transmettre.

Celle-ci comporte six compétences principales. Pour chacune de celles-ci, la norme précise le contexte de réalisation, des éléments de compétence de même que les critères de performance qui permettent de les évaluer. Le tableau 1 décrit les six compétences de même que leurs éléments de compétence respectifs.

Tableau 1
Compétences et éléments de compétence de la norme de compagnon

Compétence	Élément de compétence
Compétence 1 : Être capable d'évaluer les compétences maitrisées et les besoins d'apprentissage	1.1 Entrer en contact avec l'apprenti 1.2 Évaluer les compétences maitrisées et les besoins de l'apprenti 1.3 Déterminer les compétences à acquérir et élaborer ou ajuster le plan d'apprentissage
Compétence 2 : Être capable de planifier et d'organiser la mise en œuvre du plan d'apprentissage	2.1 Planifier les séquences d'apprentissage dans le temps 2.2 Organiser le matériel d'apprentissage 2.3 Préparer le travail pour faire les apprentissages
Compétence 3 : Être capable de transmettre ses compétences	3.1 Présenter la tâche et les activités d'apprentissage 3.2 Faire des démonstrations en situation réelle ou simulée dans différentes conditions 3.3 Vérifier si l'apprenti comprend les explications
Compétence 4 : Être capable de soutenir l'apprenti dans sa pratique et de suivre sa progression	4.1 Faire pratiquer les tâches et observer le déroulement 4.2 Guider l'apprenti dans ses tâches au fur et à mesure de sa progression 4.3 Apporter son soutien à l'apprenti et faire le suivi
Compétence 5 : Être capable d'évaluer les compétences	5.1 Évaluer les compétences en cours ou en fin d'apprentissage à l'aide des outils d'apprentissage ou d'évaluation 5.2 Utiliser différents moyens d'évaluation selon le type de tâches 5.3 Transmettre les résultats de l'évaluation
Compétence 6 : Être capable d'interagir en milieu de travail	6.1 Établir et maintenir des relations interpersonnelles 6.2 Gérer son stress

En somme, les cinq premières compétences reprennent le processus de formation dans chacune de ses étapes principales: analyse des besoins, élaboration d'un plan, transmission des compétences, suivi et évaluation. La dernière compétence, être capable d'interagir en milieu de travail, a pour sa part un caractère transversal, celle-ci se manifestant à chacune des cinq étapes du processus.

Le contexte de réalisation de la compétence varie légèrement d'une compétence à l'autre, mais certains éléments recoupent la plupart d'entre elles, entre autres « dans le contexte d'une stratégie du Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences ou dans le contexte d'une stratégie d'apprentissage en milieu de travail relevant d'une entreprise ou du secteur ; », et « à l'aide des outils d'apprentissage ou d'accompagnement en lien avec le métier ; ». À ces deux éléments de contexte s'ajoutent d'autres éléments plus précis selon les compétences, suggérant que le contexte d'apprentissage dispose de matériel et est relativement structuré (« à l'aide du plan d'apprentissage », « en se rapportant à la documentation existante… », « à l'aide de vidéos, de cédéroms ou de formation en ligne », « à l'aide de grilles d'observation ou de résolution de problèmes », « à l'aide d'outils d'évaluation prévus à cette fin »).

Notons que le texte de la norme insiste sur la différence entre les fonctions de compagnon et de superviseur et sur le fait qu'il ne devrait pas y avoir de confusion entre les deux rôles, le compagnon étant en relation de soutien alors que le superviseur est en relation d'autorité. On reconnaît cependant que les deux fonctions peuvent être exercées par la même personne.

1.3 La formation de compagnon

Selon le guide d'animation[2], la formation de compagnon vise six objectifs généraux en lien direct avec les six compétences de la norme:

1. Déterminer les compétences maitrisées au départ par un apprenti et ses besoins d'apprentissage.
2. Planifier et organiser la mise en œuvre d'un plan d'apprentissage.
3. Transmettre à un apprenti leurs connaissances pratiques et leurs savoir-faire.
4. Soutenir l'apprenti dans sa pratique et suivre sa progression.
5. Évaluer la maitrise des compétences d'un apprenti dans l'exercice de son métier.
6. Interagir en milieu de travail.

Ce même guide précise des objectifs spécifiques qui sont décrits au tableau 2[3]. Si ces objectifs rejoignent les objectifs généraux précédemment énoncés, ils insistent surtout sur les compétences 2, 3, 4 et 6 de la norme, l'analyse des besoins et l'évaluation des compétences étant des points qui sont abordés, mais de façon nettement moins importante.

---

[2] Emploi-Québec CPMT : Compagnonnage en milieu de travail. Guide d'animation. Février 2008, p.1.
[3] Ibid, p. 3

La formation est prévue avoir une durée de deux jours complets à raison de cinq à six heures par jour. Le premier jour se centre sur les activités de compagnonnage proprement dites et le deuxième jour, sur le compagnonnage dans son ensemble.

L'approche est relativement active, alternant les exposés avec les mises en situation, jeux de rôles et autres techniques adaptées aux adultes. Il n'est pas prévu, de manière systématique et explicite, d'arrimage de cette formation avec le PAMT, ou d'utilisation de normes professionnelles et de carnets d'apprentissage lors de ses activités. Ceci permet néanmoins de rejoindre un public plus vaste de compagnons travaillant dans des milieux où la formation est moins structurée.

Tableau 2
Objectifs spécifiques de la formation de compagnon

Objectifs spécifiques	
Tenir compte du volet humain du compagnonnage.	Définir le compagnonnage en milieu de travail. Être conscient des avantages de structurer le compagnonnage. Appliquer les trois dimensions du compagnonnage : processus, climat et contenu. Préciser comment le compagnonnage tiendra compte de la façon d'apprendre des adultes.
Effectuer une activité de compagnonnage et transmettre ses connaissances pratiques et ses savoir-faire.	Décrire les étapes-clés d'une activité de compagnonnage. Décrire des techniques de communication utiles. Utiliser des trucs du métier pour développer l'autonomie de l'apprenti, faciliter l'apprentissage et donner une rétroaction. Préparer et effectuer une activité de compagnonnage. Déterminer les besoins d'apprentissage de l'apprenti Situer le niveau d'autonomie de l'apprenti. Adopter le mode de compagnonnage approprié. Expliquer clairement une tâche. Faire une démonstration. Écouter de façon active. Poser des questions efficaces. Évaluer les apprentissages et l'activité de compagnonnage. Donner une rétroaction
Planifier l'apprentissage de l'apprenti.	Mettre en pratique les étapes-clés d'un compagnonnage structuré. Préciser les caractéristiques d'un plan d'apprentissage. Établir un plan d'apprentissage réaliste.
Donner des rétroactions lors de l'évaluation du compagnonnage et des apprentissages.	Indiquer à quoi sert la rétroaction. Utiliser les trois types de rétroaction : renforcement, rétroaction constructive et bilan. Suivre les étapes clés d'une rétroaction. Se sensibiliser aux conditions de succès d'une rétroaction. Préparer et donner des rétroactions justes et motivantes.
Établir une entente de compagnonnage.	Préciser les caractéristiques d'une entente de compagnonnage. Établir une entente de compagnonnage.
Prévenir et traiter les situations de compagnonnage difficiles.	Explorer des façons de prévenir et de traiter les situations de compagnonnage difficiles.

1.4 Cadre conceptuel de l'évaluation

Pour la description du système faisant l'objet de l'évaluation de la formation de compagnon, le recours à deux modèles nous est apparu particulièrement pertinent : le CIPP de Stufflebeam (1971) et le modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick (1959). La figure 1 permet de visualiser une synthèse de ces deux modèles.

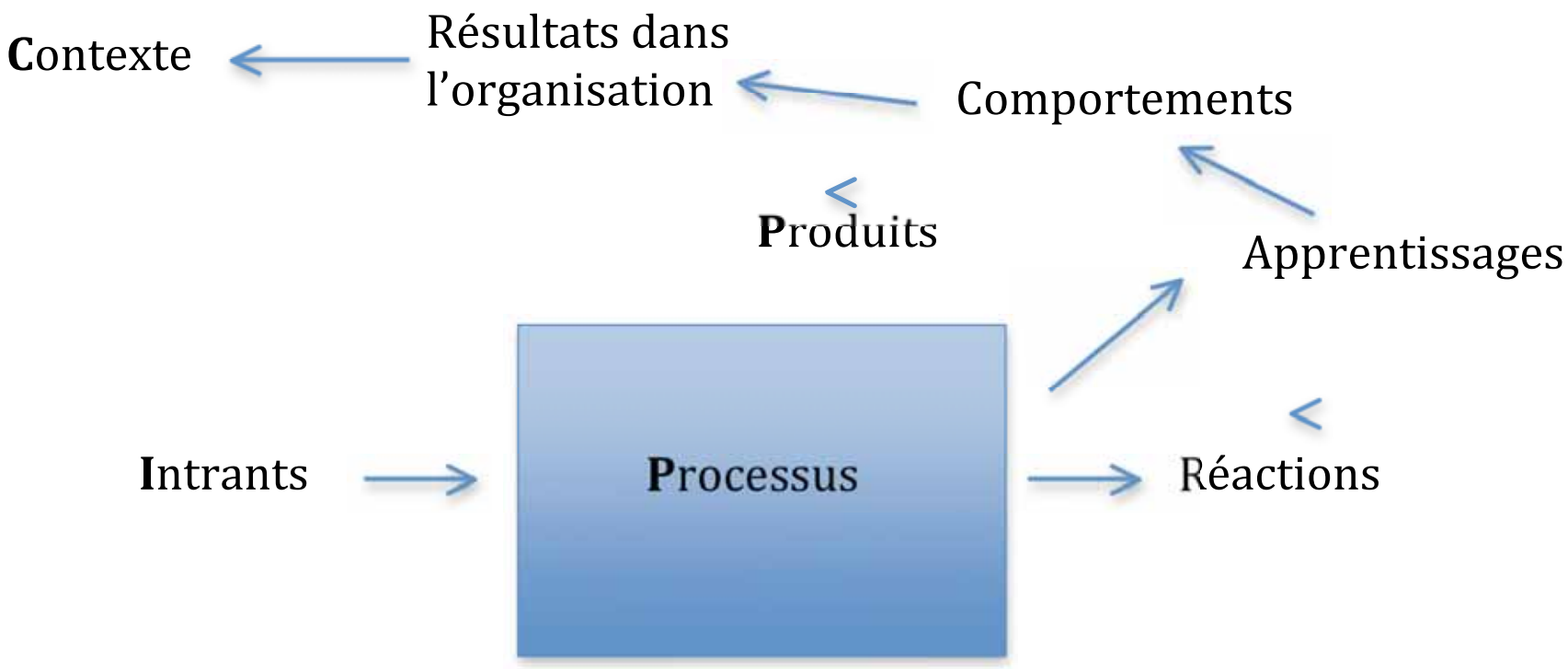
Le modèle CIPP (soit Contexte-Intrants-Processus-Produits) de Stufflebeam permet de prendre en compte les principales composantes d'un programme de formation. Dans un Contexte donné, certains écarts entre ce qui est souhaité (prescrit) et ce qui existe (réel) sont constatés. En regard de ces écarts, ou besoins, des Intrants sont mobilisés pour mettre en place un Processus afin de générer des Produits qui viennent combler ces écarts. Dans le cadre de cette évaluation, le contexte est celui de l'entreprise. Celle-ci constate des écarts entre les résultats (productivité, qualité ou autre) actuels et souhaités qui sont attribuables, entre autres, aux compétences de ses compagnons. Les intrants sont essentiellement les compagnons sélectionnés pour la formation de même que les ressources (formateur, matériel didactique, locaux, budget, etc.) mobilisées pour la formation. Le processus réfère à la formation proprement dite de deux jours. Celle-ci doit permettre, à terme, l'acquisition de compétences (les produits) permettant de combler les écarts initialement constatés dans le contexte de l'entreprise.

Le modèle de Kirkpatrick (1998), pour sa part, propose une chaîne causale qui structure en quatre niveaux les produits de la formation. Celle-ci produit d'abord une réaction, souvent appelée « satisfaction » et des apprentissages. Ces derniers permettent par la suite des modifications de comportements en poste de travail qui, à leur tour, génèrent un impact sur les résultats de l'organisation. On rejoint à ce dernier niveau les écarts initialement perçus dans le contexte en termes de qualité, productivité ou autre qui étaient à l'origine de la volonté de former. Il convient ici de préciser que ce modèle est l'objet de critiques dont certaines sont basées sur des données empiriques (Alliger et Janak, 1989 ; Alliger et al., 1997 ; Holton, 1996 ; Kraiger et al., 1993). Plus particulièrement, le lien de causalité entre la satisfaction et l'apprentissage est loin d'être démontré par les nombreuses évaluations de la formation qui ont été recensées.

À ces deux principaux modèles descriptifs, on peut aussi ajouter deux modèles d'évaluation de programme, celui de « Theory driven evaluation » de Chen (2005) et celui d' « Utilization-focussed evaluation » de Patton (1997). Sans en faire ici une application rigoureuse, nous retenons de ces modèles certains principes qui ont guidé la démarche de cette évaluation.

Du modèle de Chen, nous retenons le souci d'avoir une approche holistique, prenant en compte les facteurs contextuels entourant la mise en oeuvre du programme, de même que la « théorie » implicite ou explicite des concepteurs concernant ce qui doit être fait pour résoudre le problème identifié de même que la chaine causale qui devrait le résoudre.

Figure 1 Cadre conceptuel de l'évaluation inspiré des modèles de Stufflebeam (1971) et Kirkpatrick (1959)



En ce qui concerne les facteurs contextuels, il semble que l'efficacité et l'impact de la formation de compagnon soient intimement liés à l'organisation du travail et au degré de structuration de la gestion des ressources humaines et de la formation qui déterminent les conditions de pratique de cette fonction dans l'entreprise. Celles-ci influencent tout aussi bien l'amont de la formation (p.ex., décision de participer à la formation de compagnon, nombre de participants, critères et modalités de sélection, attentes exprimées aux participants, etc.) que l'aval (p.ex., la pratique plus ou moins soutenue de la fonction juste après la formation et autres conditions favorisant le transfert des apprentissages de compagnon en poste de travail). Ces facteurs devraient donc être pris en compte dans l'analyse.

Dans le cas de ce programme, la théorie explicite serait à l'effet que la formation de deux jours devrait contribuer à qualifier les compagnons en regard de la norme professionnelle de manière à ce qu'ils puissent mieux transmettre les compétences et les évaluer dans le contexte de leur entreprise. Notons que la norme a été principalement conçue pour des processus d'apprentissage structurés pour lesquels il existe une documentation écrite et des outils que le compagnon peut utiliser. Cette formation devrait aussi favoriser une meilleure reconnaissance de leur rôle dans l'entreprise et permettre d'accroître et améliorer la mise en œuvre du PAMT, mais aussi celle de processus d'apprentissage moins structurés.

Par ailleurs, en ce qui concerne la théorie implicite, on peut se demander dans quelle mesure les concepteurs du programme de formation considèrent que, dans le contexte de l'entreprise, le compagnon est le seul formateur de l'apprenti et que sa démarche de transmission et d'évaluation des compétences s'inscrit dans le cadre d'un programme structuré pour lequel il existe une norme précisant des compétences et des critères d'évaluation (un « PAMT ») et mis en œuvre de manière relativement soutenue. Lorsqu'il s'agit de l'efficacité du programme, on peut se demander dans quelle mesure les concepteurs considèrent la formation de deux jours comme suffisante en soi et quelle est l'importance accordée aux compétences du compagnon comme facteur explicatif du nombre de démarches PAMT complétées, versus d'autres facteurs contextuels. Lorsqu'il s'agit de l'impact de cette formation, on peut aussi se demander comment les concepteurs conçoivent le rôle du compagnon en ce qui a trait à la promotion du PAMT dans l'entreprise : se limite-t-il aux seules transmission et évaluation des compétences ou va-t-il au-delà ? En somme, il existe quelques imprécisions (tout à fait normales pour une théorie implicite !) qui ne permettent pas de complètement cerner la chaine causale à la base de la conception de ce programme de formation, mais qui peuvent avantageusement alimenter la réflexion entourant le processus d'évaluation.

En ce qui concerne le modèle de Patton (1997), celui-ci s'appuie sur le principe premier que l'évaluation doit être jugée sur la base de son utilité effective. Ceci oblige donc les évaluateurs à se préoccuper, du début jusqu'à la fin, des effets de toute décision sur l'utilité subséquente des constats, conclusions et recommandations de l'évaluation. Cette position oblige donc une participation élargie des clients de l'évaluation à diverses étapes du processus, entre autres aux décisions orientant le processus évaluatif, à la définition de la méthodologie et sa mise en œuvre, à l'analyse des données et, par la suite, à la formulation

des jugements évaluatifs sur la base des résultats obtenus. Cette participation permet dès le début de s'assurer de l'adéquation de l'orientation de l'évaluation et de sa méthodologie aux attentes de ceux-ci. Par la suite, elle facilitera aussi l'appropriation des constats issus d'un processus préalablement convenu et des conclusions et recommandations élaborées sur la base de ces constats.

Enfin, compte tenu de contraintes qui seront exposées avec la méthodologie, l'évaluation a aussi recours au concept de sentiment d'efficacité personnelle pour évaluer les effets de la formation sur les compagnons. Celui-ci *"concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences"* (Bandura, 1997, in Carré, 2004). Il ne s'agit donc pas ici d'évaluer leurs capacités réelles, mais plutôt le sentiment qu'ils ont d'être capable d'émettre tel ou tel comportement. Ceci débouche entre autres sur une capacité à prendre des risques, parce que l'individu croit qu'il arrivera à changer ce qu'il souhaite. De nombreuses recherches (Bandura, 2003) ont démontré une corrélation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'émission effective des comportements concernés. Celles-ci démontrent que les performances des apprenants ne dépendent pas seulement des compétences objectives, mais également de leur confiance en la maîtrise de celles-ci. À ce titre, le sentiment d'efficacité personnelle est souvent utilisé comme mesure d'évaluation de programme de formation et considéré comme un élément déterminant du transfert des acquis (Haccoun et al., 1997). Néanmoins, il ne s'agit surtout pas ici de présumer que l'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle peut remplacer l'évaluation des compétences. Cependant, celle-ci, dans un contexte comme celui de cette évaluation, elle peut constituer une solution de compromis réaliste.

1.5 Objectifs de l'évaluation

Cette évaluation poursuit les objectifs suivants.

1. Procéder à une évaluation du processus de formation des compagnons, des apprentissages qu'il génère, du transfert de ces apprentissages dans les postes de travail de même que de l'impact de cette formation sur l'entreprise et le secteur.

2. Décrire la perception des principaux acteurs (compagnons et gestionnaires) des liens existant entre les différents effets générés par cette formation (la « chaîne causale ») de même que les conditions critiques qui y contribuent.

3. Identifier des indicateurs qui permettraient d'opérer un suivi rigoureux des résultats de cette formation.

4. Formuler des recommandations visant à optimiser cette formation de même que ses résultats et son impact.

1.6 Le contenu du rapport

La section 2 de ce rapport présente la méthodologie de l'évaluation. La section 3 fait état des résultats des deux opérations principales menées par l'équipe d'évaluation externe, soit l'évaluation des effets des sessions de formation de compagnon de l'automne 2012 et les rencontres de gestionnaires et de compagnons dans 10 entreprises du secteur. La section 4 porte sur les quatre opérations d'évaluation interne menées par le CSMO. La section 5 propose une synthèse de l'ensemble de ses résultats sous forme de principaux constats, qui sont suivis de conclusions et recommandations.

2. La méthodologie

L'approche adoptée, centrée sur l'utilité de l'évaluation, a dès le départ incité à associer l'équipe du comité sectoriel au processus d'évaluation dans la définition de ses objectifs et de l'ensemble de sa méthodologie. Ceci a permis :

- de mettre à profit sa connaissance du contexte des entreprises du secteur et de leurs pratiques actuelles de développement des ressources humaines et de formation;
- d'avoir sa perception de la formation de compagnon et d'y participer de manière à avoir une compréhension plus complète de celle-ci;
- de convenir d'objectifs d'évaluation qui soient pertinents en regard de la problématique actuelle et des décisions qui devront être prises subséquemment;
- d'avoir accès aux données de suivi et évaluation qu'elle avait déjà recueillies ;
- de définir conjointement les opérations évaluatives complémentaires qui seraient pertinentes et la façon réaliste selon laquelle elles pourraient être menées.

L'évaluation s'appuie à la fois sur des données d'évaluation interne effectuées par le comité sectoriel et par des données d'évaluation externe recueillies par l'équipe d'évaluation avec l'appui logistique du comité sectoriel. L'analyse des données a été effectuée par l'équipe d'évaluation. Le rapport, dont les constats et recommandations, a été rédigé par l'équipe d'évaluation et a été présenté au comité sectoriel afin de s'assurer de la justesse des informations transmises et mettre à profit la connaissance du terrain et l'expérience de ces acteurs dans l'interprétation des données de même que la formulation des constats, des conclusions et des recommandations.

Cette approche mixte a donc, en somme, visé à faire de l'évaluation une occasion de réflexion élargie qui soit profitable aux acteurs concernés et qui génère un rapport d'évaluation utile.

Cette évaluation a aussi dû composer avec des contraintes importantes dans la définition de sa méthodologie. Elle a principalement dû s'adapter à la disponibilité limitée des entreprises et la très grande diversité des compagnons rejoints par la formation, entre autres en ce qui a trait à leur aisance à mettre des mots sur leurs réalités pour répondre à nos questions dans le cadre d'une entrevue dite d'évaluation ou d'un test écrit. Si, en bonne et due forme, une évaluation des compétences dans leur contexte de travail aurait été souhaitable, celle-ci ne nous est pas apparue réaliste compte tenu du temps nécessaire et des biais ou conséquences qu'aurait pu créer une telle intrusion auprès de cette clientèle, alors que certaines données à ce sujet étaient disponibles au comité sectoriel. Nous croyons que le portrait global de l'ensemble des données d'évaluation interne et externe permet néanmoins d'arriver à une évaluation satisfaisante de cette formation.

2.1 Les opérations d'évaluation de l'équipe d'évaluation

L'équipe a mené deux opérations majeures d'évaluation externe.

La première a consisté à recueillir une autoévaluation de connaissances et de sentiment d'efficacité personnelle de même qu'une évaluation de la satisfaction auprès des participants (n = 49) aux cinq sessions de formation de compagnon offertes par le comité sectoriel à l'automne 2012.

À cet effet, un test a été élaboré à partir des compétences et éléments de compétence de la norme de compagnon. Il comporte 17 items portant sur des connaissances inhérentes à ces compétences et 56 items relatifs à des comportements que le compagnon compétent est censé être capable d'émettre. Dans le cas du test de connaissances, le participant devait évaluer sur une échelle de quatre points dans quelle mesure il considérait savoir le contenu de l'item ; dans le cas du test de sentiment d'efficacité personnelle, il devait évaluer sur une échelle de quatre points dans quelle mesure il se sentait capable d'émettre le comportement de l'item.

Ce test a été distribué et recueilli par un membre de l'équipe d'évaluation et rempli par chacun des participants avant et après la formation de deux jours. Lors de la passation du test en fin de formation, le questionnaire d'évaluation de la satisfaction de huit items habituellement utilisé par le comité sectoriel a aussi été distribué aux participants et recueilli par l'équipe d'évaluation. Le test était anonyme : les répondants identifiaient leur copie à l'aide d'un code personnel. Les consignes stipulaient aussi que l'évaluation portait sur la formation et non sur leur performance. La durée était d'environ une vingtaine de minutes par passation. Une copie des tests est reproduite à l'annexe 1 du rapport.

La seconde opération d'évaluation a consisté à mener des entrevues auprès de 10 gestionnaires et 40 compagnons dans 10 entreprises du secteur. Les entreprises ont été sélectionnées par le comité sectoriel comme étant des cas riches en mesure de témoigner de la problématique relative à la formation de compagnon. Les compagnons étaient sélectionnés par les gestionnaires des entreprises parmi ceux ayant suivi cette formation au cours des dernières années. L'évaluateur principal a procédé aux rencontres des gestionnaires et des compagnons. Ces rencontres individuelles semi-structurées se sont faites à l'aide de guides d'entrevue reproduits à l'annexe 2 du rapport. Ces guides ont été élaborés avec la participation du comité sectoriel. Les sujets étaient informés que leurs réponses demeureraient anonymes. Les entrevues étaient enregistrées aux fins d'analyse.

Le guide d'entrevue du gestionnaire comporte huit questions principales. Il débute par des questions visant à situer le degré de structuration des pratiques de formation dans l'entreprise. La deuxième question concerne le départage des responsabilités entre le compagnon et le gestionnaire dans l'exercice des compétences 1 (analyse des besoins), 2 (planification et organisation du processus d'apprentissage) et 5 (évaluation des compétences) du compagnon. La question 3 porte sur la perception de l'effet de la

formation sur les six compétences des compagnons. La question 4 concerne les effets de la formation sur leur pratique de compagnonnage en entreprise et la question 5, sur son impact sur l'organisation. La question 6 concerne les conditions à respecter pour que la formation soit le plus profitable possible au compagnon et à l'entreprise. La question 7 aborde l'impact de cette formation sur les pratiques de formation de l'entreprise et la question 8 vise à terminer l'entrevue par une évaluation d'ensemble de cette formation par le gestionnaire.

Le guide d'entrevue du compagnon comporte sept questions principales. La première consiste à demander au compagnon de décrire dans ses mots sa compréhension des six compétences de compagnon. La question 2 reprend celle posée aux gestionnaires quant au départage des responsabilités dans l'exercice des compétences 1, 2 et 5 de la norme. La question 3 demande aux compagnons de s'autoévaluer sur une échelle de 10 points pour chacune des six compétences avant la formation de compagnon, tout de suite après la formation de deux jours et maintenant, après avoir eu l'occasion de pratiquer. La question 4 porte sur leur évaluation du processus de formation et la question 5 sur les apprentissages qu'ils y ont pu transposer dans leur milieu de travail de même que les conditions favorables ou défavorables à ce transfert. La question 6 porte sur leur perception de l'effet de cette formation sur leur entreprise et les conditions favorables et défavorables à cet effet. Enfin, la question 7 examine l'effet de cette formation sur le degré de structuration de la formation dans leur entreprise.

2.2 Les opérations de suivi et évaluation du comité sectoriel

Trois opérations menées par le comité sectoriel viennent compléter les opérations de l'équipe d'évaluation.

Les données cumulées sur l'évaluation de la satisfaction de l'ensemble des sessions de formation de compagnon à l'aide du questionnaire reproduit à l'annexe 1 ont été prises en compte.

Avant même la présente évaluation, un suivi téléphonique de la formation de compagnon auprès des gestionnaires était effectué par le comité sectoriel à l'aide d'un questionnaire (« Questionnaire à l'intention des gestionnaires ») qu'il avait élaboré à cet effet. Les résultats de ce suivi ont été analysés et sont pris en compte.

Un suivi des compagnons formés en 2011 a aussi été effectué afin de savoir s'ils étaient encore à l'emploi de l'entreprise, quel était leur statut, et quelles étaient leurs activités de compagnonnage. Ce suivi avait pour objectif de vérifier si les efforts de formation avaient été bien investis où s'il fallait envisager un resserrement des critères d'admission à la formation. Il s'agit donc en quelque sorte d'une évaluation d'intrants.

2.3 La méthodologie en regard des objets d'évaluation

Le tableau synthèse qui suit permet d'établir un lien entre les diverses opérations de cueillette de données et les principaux aspects du programme à évaluer. Il permet de constater que les quatre éléments du modèle CIPP de même que les quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick sont couverts par les différentes opérations de l'évaluation.

Tableau 3
Méthodologie et objets d'évaluation

	Évaluation externe UQAM	**Évaluation interne (CSMO)**
Contexte	Entrevues avec les gestionnaires et les acteurs concernés du CSMO	
Intrants	Items 3, 5 et 6 du test de satisfaction distribué et ramassé par l'équipe d'évaluation	Suivi des compagnons formés en 2011 Items 3, 5 et 6 du test de satisfaction
Processus de formation	Items 1, 2, 4, 7 et 8 du test de satisfaction distribué et ramassé par l'équipe d'évaluation	Items 1, 2, 4, 7 et 8 du test de satisfaction distribué et recueilli par le formateur
Produits : apprentissages en fin de formation	Autoévaluation de connaissances et sentiment d'efficacité personnelle avant et après la formation Autoévaluation des compagnons rencontrés en entreprise selon les six compétences de compagnon.	Suivi auprès des gestionnaires
Produits : comportements en poste de travail	Évaluation par les gestionnaires du niveau de maitrise des six compétences Entrevues avec les gestionnaires Entrevues avec les compagnons	Suivi auprès des gestionnaires
Produits : résultats/impact sur l'entreprise	Entrevues avec les gestionnaires Entrevues avec les compagnons	Suivi auprès des gestionnaires

3. Les résultats des opérations d'évaluation externe

Cette section du rapport présente d'abord les résultats obtenus lors de l'évaluation des sessions de formation de compagnon à l'automne 2012, puis ceux des rencontres effectuées dans 10 entreprises du secteur.

3.1 L'évaluation des effets des sessions de formation de l'automne 2012

Le test de connaissances et l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle de l'annexe 1 ont été distribués à chacun des participants des 5 sessions de formation de compagnon de l'automne 2012. De plus, le test de satisfaction habituellement utilisé par le CSMO leur a été distribué en fin de formation.

Tableau 4
Indice α de Cronbach pour le test de connaissances et les sous-catégories de l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle.

Catégorie d'items	Élément de compétence	α de Cronbach
Connaissances		0,924
Compétence 1 : Être capable d'évaluer les compétences maitrisées et les besoins d'apprentissage	Entrer en contact avec l'apprenti	0,819
	Évaluer les compétences maitrisées et les besoins de l'apprenti	0,854
Compétence 2 : Être capable de planifier et d'organiser la mise en œuvre du plan d'apprentissage	Planifier les séquences d'apprentissage dans le temps	0,792
	Organiser le matériel pour l'apprentissage	0,757
Compétence 3 : Être capable de transmettre ses compétences	Présenter la tâche et les activités d'apprentissage	0,811
	Faire des démonstrations en situation réelle ou simulée dans différentes conditions	0,880
Compétence 4 : Être capable de soutenir l'apprenti dans sa pratique et de suivre sa progression	Faire pratiquer les tâches et suivre le déroulement	0,842
	Guider l'apprenti dans ses tâches au fur et à mesure de sa progression	0,772
Compétence 5 : Être capable d'évaluer les compétences	Évaluer les compétences en cours ou à la fin de la période d'apprentissage à l'aide des outils d'apprentissage ou d'évaluation	0,792
	Utiliser différents moyens d'évaluation des compétences selon le type de tâches	0,850
Compétence 6 : Être capable d'interagir en milieu de travail	Établir et maintenir des relations interpersonnelles	0,897
	Gérer son stress	0,872

Tableau 5
Scores moyens au test de connaissances et pour chacune des compétences à l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle avant et après la formation (n=47)

Catégorie d'items	Scores moyens		Différence	t	p
	Avant la formation	Après la formation			
Connaissances	2,45*	3,64	1,19	15,03	<,01
Compétence 1 : Être capable d'évaluer les compétences maitrisées et les besoins d'apprentissage	2,54**	3,60	1,06	17,80	<,01
Compétence 2 : Être capable de planifier et d'organiser la mise en œuvre du plan d'apprentissage	2,82	3,60	0,78	11,72	<,01
Compétence 3 : Être capable de transmettre ses compétences	2,94	3,62	0,68	11,47	<,01
Compétence 4 : Être capable de soutenir l'apprenti dans sa pratique et de suivre sa progression	2,89	3,59	0,70	9,91	<,01
Compétence 5 : Être capable d'évaluer les compétences	2,83	3,58	0,75	10,39	<,01
Compétence 6 : Être capable d'interagir en milieu de travail	3,13	3,64	0,51	8,53	<,01

* (1 = je ne sais pas du tout ; 4 = je sais parfaitement)
** (1 = pas du tout capable ; 4 = tout à fait capable)

Afin de vérifier la fidélité du test de connaissances et de l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle, l'indice α de Cronbach a été calculé séparément pour le test de connaissance et pour les items relatifs à chacun des éléments de compétences de compagnon qui comportaient suffisamment d'items. Les résultats sont décrits au tableau 4. L'indice α de Cronbach obtenu pour le test de connaissance est de ,924. Ceux qui sont obtenus pour chacun des éléments de compétence se situent entre 0,757 et 0,897. Ceci correspond à un niveau de fidélité très élevé et confirme la qualité de l'instrument.

En ce qui concerne les réponses des participants, le tableau 5 contient les scores moyens sur l'échelle de 4 points, avant et après la formation de compagnon, aux 7 grandes catégories d'items du test, à savoir les connaissances et les six compétences de compagnon. Le premier constat est à l'effet que les différences entre les scores moyens avant et après la formation sont toutes significatives à $p < ,01$ au test *t* de Student. C'est donc dire que les participants considèrent mieux maitriser les connaissances inhérentes aux compétences et se sentent plus capables d'émettre les comportements que le compagnon compétent est censé être capable d'émettre, et ce à un niveau assez élevé puisque le score maximal possible est de 4,0 et que les scores après formation se situent entre 3,58 et 3,64.

Ces données permettent aussi de constater que le niveau après la formation est relativement égal entre les catégories d'items. C'est plutôt le niveau de départ, avant la formation, qui fait que la différence entre l'avant et l'après, ou l'effet de la formation, peut varier. Par exemple, cet effet de la formation semble plus élevé pour les connaissances

Tableau 6
Scores moyens aux items du test de connaissances avant et après la formation (n=47)

Item	Scores moyens*		Différence
	Avant la formation	Après la formation	
1. Comment établir un contact avec un apprenti de manière à favoriser son apprentissage.	2,89	3,65	0,76
2. Quelles sont les informations que je dois savoir de sa part avant de débuter l'apprentissage.	2,58	3,65	1,07
3. Comment évaluer les compétences de l'apprenti avant l'apprentissage.	2,53	3,59	1,06
4. Ce qu'est un plan d'apprentissage.	2,17	3,71	1,54
5. Ce qu'est un carnet d'apprentissage.	2,00	3,61	1,61
6. Comment élaborer un plan d'apprentissage.	1,98	3,57	1,59
7. Ce qu'il faut préparer avant de débuter l'apprentissage.	2,24	3,71	1,47
8. Quelles informations il faut transmettre à l'apprenti avant de débuter l'apprentissage.	2,60	3,69	1,09
9. Quelles informations il faut transmettre à l'apprenti sur l'évolution de son apprentissage.	2,43	3,61	1,18
10. Comment transmettre mes connaissances à un apprenti.	2,94	3,70	0,76
11. Comment présenter la tâche à apprendre pour faciliter l'apprentissage.	2,77	3,61	0,84
12. Quelles questions poser à l'apprenti pour savoir s'il comprend mes explications.	2,70	3,72	1,02
13. Comment suivre la progression de mon apprenti.	2,72	3,63	0,91
14. Comment donner du feed-back à mon apprenti.	2,60	3,67	1,07
15. Comment évaluer des compétences à la fin de l'apprentissage.	2,66	3,74	1,08
16. Quels sont les différents moyens à utiliser pour évaluer des compétences à la fin de l'apprentissage.	2,26	3,54	1,28
17. Comment terminer la relation de compagnonnage à la toute fin.	2,09	3,63	1,54

* (1 = pas du tout capable ; 4 = tout à fait capable)

(1,19) et la compétence 1 (1,06) que pour les autres compétences, où il se situe entre 0,51 et 0,78. Peut-être cela est-il dû au fait que les compagnons qui participent à la formation ont déjà des bases ou des aptitudes qui expliquent qu'ils ont été choisis pour exercer cette fonction, ou qu'ils ont acquises en l'exerçant avant la formation, comme c'est le cas de certains. Quoi qu'il en soit, il n'en demeure pas moins que l'effet de la formation est significatif dans tous les cas.

Les tableaux 6 et 7 permettent d'approfondir ces résultats. Le tableau 6 décrit les scores moyens obtenus avant et après la formation à chacun des items du test de connaissances. On voit que la différence entre les scores varie de 0,76 à 1,61. Ces différences sont plus élevées lorsqu'il s'agit d'items portants sur des connaissances techniques précises (p.ex., savoir ce qu'est un carnet ou un plan d'apprentissage) que sur des connaissances qui relèvent de la pratique générale de compagnon et pour lesquelles les participants sont fort susceptibles d'avoir quelques notions de base (p.ex., établir un contact avec l'apprenti ou

transmettre ses connaissances). Les scores après la formation sont assez élevés (3,54 et plus) à tous les items.

Tableau 7
Scores moyens à chacun des éléments de compétence de l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle avant et après la formation (n=47)

Compétence	Élément de compétence	Scores moyens*		Diff.	p
		Avant la formation	Après la formation		
Compétence 1 : Être capable d'évaluer les compétences maitrisées et les besoins d'apprentissage	Entrer en contact avec l'apprenti	2,71	3,62	0,91	<,01
	Évaluer les compétences maitrisées et les besoins de l'apprenti	2,43	3,59	1,16	<,01
Compétence 2 : Être capable de planifier et d'organiser la mise en œuvre du plan d'apprentissage	Planifier les séquences d'apprentissage dans le temps	2,59	3,50	0,91	<,01
	Organiser le matériel pour l'apprentissage	3,05	3,69	0,65	<,01
	Préparer le travail pour faire les apprentissages				<,01
Compétence 3 : Être capable de transmettre ses compétences	Présenter la tâche et les activités d'apprentissage	2,78	3,63	0,85	<,01
	Faire des démonstrations en situation réelle ou simulée dans différentes conditions	3,06	3,63	0,57	<,01
	Vérifier si l'apprenti comprend les explications	2,85	3,57	0,72	<,01
Compétence 4 : Être capable de soutenir l'apprenti dans sa pratique et de suivre sa progression	Faire pratiquer les tâches et suivre le déroulement	2,93	3,60	0,67	<,01
	Guider l'apprenti dans ses tâches au fur et à mesure de sa progression	2,83	3,57	0,74	<,01
Compétence 5 : Être capable d'évaluer les compétences	Évaluer les compétences en cours ou à la fin de la période d'apprentissage à l'aide des outils d'apprentissage ou d'évaluation	2,76	3,54	0,78	<,01
	Utiliser différents moyens d'évaluation des compétences selon le type de tâches	2,87	3,60	0,73	<,01
Compétence 6 : Être capable d'interagir en milieu de travail	Établir et maintenir des relations interpersonnelles	3,10	3,69	0,59	<,01
	Gérer son stress	3,17	3,57	0,40	<,01

* (1 = pas du tout capable ; 4 = tout à fait capable)

Le tableau 7 contient les résultats à l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle avant et après la formation pour chacun des éléments de compétence. Encore ici tous les écarts sont

significatifs à p < ,01 au test *t* de Student. Ces écarts se situent entre 0,40 et 1,16. Comme pour les compétences, la variation de ces écarts qui reflètent l'apport de la formation

Tableau 8
Scores moyens aux items d'évaluation de la satisfaction des participants aux sessions de formation de compagnon de l'automne 2012 (n=49)

Items	Score moyen*	Écart-type
1. Le contenu répondait à mes besoins.	3,74	0,44
2. Le nombre d'heures de formation a été suffisant.	3,48	0,58
3. La documentation fournie était utile.	3,82	0,39
4. La méthodologie utilisée a facilité mon apprentissage.	3,80	0,40
5. Le formateur était familier avec le contenu.	3,94	0,24
6. Les locaux étaient adéquats.	3,72	0,50
7. Les exercices ont favorisé mon apprentissage.	3,86	0,35
8. L'animation a suscité ma participation.	3,84	0,37

* (1 =pas d'accord; 4 = tout à fait d'accord)

semble pouvoir s'expliquer par le fait que les compagnons avaient des acquis avant la formation au niveau de certains éléments de compétence, comme « gérer son stress » ou « établir et maintenir des relations interpersonnelles » alors qu'ils en avaient peu dans le cas d'autres éléments de compétence, comme « évaluer les compétences maitrisées et les besoins de l'apprenti ». Encore ici, les scores moyens après la formation sont tous assez élevés, la variation de la différence entre avant et après la formation étant essentiellement attribuable au score moyen avant la formation.

Une évaluation de la satisfaction des participants a aussi été faite pour ces sessions de formation. Les participants devaient réagir aux énoncés sur une échelle de 4 points allant de « pas d'accord » à « tout à fait d'accord ». Les résultats sont décrits au tableau 8. Dans l'ensemble, on note une très grande satisfaction, les scores moyens se situant entre 3,48 et 3,94. Deux items se démarquent. Celui qui porte sur le formateur et sa familiarité avec le contenu obtient le score le plus élevé avec l'écart type le plus faible, dénotant un fort consensus positif sur cet énoncé. Celui qui concerne la satisfaction à l'endroit du nombre d'heures de formation obtient le score moyen le plus faible et l'écart-type le plus élevé, indiquant plus de divergence entre les répondants. En somme, certains répondants auraient peut-être souhaité plus d'heures de formation, le score global indiquant quand même une bonne satisfaction générale par rapport à cet aspect de la formation.

* * *

En résumé, cette évaluation projette une image très positive de la formation de compagnon. Les participants considèrent mieux maitriser les connaissances inhérentes aux compétences et se sentent plus capables d'émettre les comportements du compagnon

compétent, et ce à un niveau assez élevé, se situant à plus de 3,50 sur une échelle de 4 points. L'apport de la formation se fait particulièrement sentir sur des items où les participants ont des scores moins élevés avant la formation, les scores après la formation étant tous relativement égaux et assez élevés. L'évaluation du processus de formation est aussi très positive sur tous les points, certains répondants semblant toutefois souhaiter plus d'heures de formation.

Évidemment, cette évaluation ne démontre pas dans quelle mesure les participants ont appris lors de la formation : elle se limite à démontrer que leur participation à cette formation a accru leur sentiment de maitriser certaines connaissances et d'être capable d'émettre les comportements d'un compagnon compétent. Selon la littérature, un tel effet de la formation devrait accroître la probabilité que les nouveaux compagnons s'impliquent dans des activités de compagnonnage et émettent les comportements en question.

3.2 Les entrevues auprès de 10 entreprises du secteur.

Avec l'appui logistique du comité sectoriel, il a été possible d'effectuer des entrevues auprès de 10 entreprises du secteur entre septembre 2012 et février 2013. Celles-ci ont été sélectionnées par le comité sectoriel et couvrent un certain spectre en termes de taille et de pratiques de GRH. Il serait cependant abusif de parler ici d'un échantillon statistiquement significatif. En effet, le nombre total serait alors nettement insuffisant et nous avons préféré favoriser les cas dits « riches » qui permettent d'alimenter une bonne réflexion sur la problématique de l'évaluation.

3.2.1 Les entrevues auprès des gestionnaires

La présentation qui suit reprend l'ordre des questions du guide d'entrevue.

<u>Les pratiques de formation</u>

Nous avons rencontré un gestionnaire de chacune des 10 entreprises visitées. Nous avons obtenu des réponses complètes de 8 d'entre eux. Les deux autres nous ont fourni des réponses partielles parce qu'ils n'étaient pas en mesure de répondre à toutes les questions pour des raisons diverses. Le guide d'entrevue est reproduit à l'annexe 2 du rapport.

Le tableau 9 reproduit les données sur les pratiques de formation de ces 10 entreprises, selon leur utilisation de profils de compétence et de guides d'apprentissage et l'existence de comité de formation et de stratégie explicite de développement des compétences. Afin de faciliter une vue d'ensemble de ces pratiques, nous avons attribué des points selon les réponses fournies. Dans l'ensemble, les entreprises utilisent plus ou moins des profils de compétence, cette démarche étant établie dans trois entreprises et en cours d'implantation dans cinq autres. Par ailleurs, presque toutes les entreprises utilisent de manière systématique ou occasionnelle des guides d'apprentissage. Des comités de formation sont

en place dans quatre d'entre elles et cinq déclarent avoir une stratégie de développement des compétences. Le tableau d'ensemble suggère donc des entreprises aux pratiques très

Tableau 9
Données sur les pratiques de formation des entreprises rencontrées.

Entreprise	Utilisation de profils de compétences	Utilisation de guides d'apprentissage	Existence d'un comité formation	Existence d'une stratégie de développement des compétences	Total
1	1*	1	3	2	7
2	2	3	3	3	11
3	2	3	1	3	9
4	1	3	1	2	7
5	3	3	1	3	10
6	3	3	3	3	12
7	3	3	3	2	11
8	1	3	1	1	6
9	2	3	2	3	10
10	2	3	2	2	9
Moyenne	2	2,8	2	2,4	9,2

* (1 = non ; 2 = plus ou moins ; 3 = oui)

diverses, qui sont pour la plupart en processus d'implantation de pratiques de formation structurées.

<u>La répartition des responsabilités pour les compétences 1, 2 et 5.</u>

La deuxième question portait sur la répartition des responsabilités entre le gestionnaire et le compagnon dans l'exercice des compétences 1 (évaluation des compétences maitrisées et analyse des besoins), 2 (planification et organisation de la mise en œuvre du plan d'apprentissage) et 5 (évaluation des compétences en fin de processus).

En ce qui concerne la première compétence, l'exercice de celle-ci est partagé dans cinq des entreprises. Le gestionnaire détermine la sélection des apprentis et les besoins de formation de l'entreprise. Par la suite, il appartient au compagnon de circonscrire de manière plus précise quels sont les besoins d'apprentissage des apprentis sélectionnés. Dans trois des autres entreprises, elle est vue comme appartenant au compagnon alors que dans deux autres elle est vue comme appartenant aux gestionnaires.

En ce qui concerne la planification et l'organisation de la mise en œuvre du plan d'apprentissage, cinq entreprises considèrent qu'elle est partagée : le moment, le rythme, même parfois la conception et l'organisation reviennent au gestionnaire alors que les étapes précises de la formation, la mise en œuvre du plan revient au compagnon. Dans quatre entreprises, on considère que cette compétence revient en entier au compagnon

alors que pour une entreprise, celle-ci revient exclusivement aux gestionnaires qui détiennent le programme de formation.

En ce qui concerne l'évaluation des compétences, six des dix compagnies y voient un exercice conjoint où le compagnon et le superviseur ou le gestionnaire interviennent. Dans certains de ces cas, les superviseurs sont aussi compagnons. Dans d'autres, le gestionnaire exerce un certain suivi et intervient lorsqu'il y a divergence de point de vue. Dans deux entreprises, c'est seulement le gestionnaire qui évalue, entre autres sur la base des informations transmises par le compagnon. Dans les trois autres cas, ce sont seulement les compagnons.

Il convient de noter que ces réponses doivent être analysées avec une certaine prudence : en effet, elles semblent aussi dépendre en partie de la compréhension stricte ou élargie de la question. Ainsi, même lorsque le gestionnaire considère que l'évaluation des besoins relève seulement du compagnon, il nous semble évident qu'il ne se réfère pas à l'analyse des besoins de l'entreprise et à la sélection des apprentis qui repose, somme toute, sur une analyse des compétences maitrisées et des besoins d'apprentissage. De la même manière, quelle que soit l'évaluation des compétences faites par le compagnon en fin de parcours, il nous semble incontournable que celles-ci soient aussi évaluées de manière informelle par le superviseur qui vérifie la productivité et la qualité du travail de l'ex-apprenti. D'ailleurs, rappelons que dans certaines de ces entreprises, les compagnons ont le statut de superviseur.

En somme, les réponses font ressortir pour l'essentiel un arrimage entre le travail des compagnons et celui des gestionnaires (ou superviseurs) en début et en fin de processus. Les gestionnaires déterminent les besoins de l'entreprise et sélectionnent les apprentis qu'ils décident d'envoyer en formation. Le compagnon procède alors à une analyse fine des besoins de formation par compétence. Les gestionnaires participent aussi à la planification et l'organisation du plan de formation en choisissant le moment et certaines des modalités de formation (p.ex., formation maison sans document écrit ou recours à des carnets d'apprentissage ou PAMT ; ensemble de la fonction ou seulement certaines compétences) qui conditionneront le processus de transmission des compétences du compagnon. Ce dernier pourra intervenir pour assurer une mise en oeuvre adéquate du plan et le préciser pour chacune des compétences visées. Enfin, les compétences seront évaluées de manière plus ou moins continue par le compagnon tout au long du processus d'apprentissage alors que les gestionnaires participeront, de manière formelle ou informelle, à l'évaluation finale des compétences, ne serait-ce que sur la base de la performance de l'apprenti. Il semble aussi, à première vue et sur la base de ces données restreintes, que plus le contenu de la formation est structuré et technique (p. ex : ébéniste), plus le rôle du compagnon est dominant et, à l'inverse, moins le contenu de la formation est structuré et technique (p.ex. : emballage), plus le rôle du gestionnaire est dominant.

<u>Perception de l'apport de la formation</u>

La question 3 portait sur la perception du gestionnaire des six compétences de ses compagnons avant et après la formation. Cette perception devait être située sur une échelle de 10 points, de pas du tout compétent (1) à tout à fait compétent (10). Les scores moyens

Tableau 10
Perception des gestionnaires du niveau de maitrise des compétences des compagnons avant et après la formation (n = 8)

	Scores moyens*		Différence	t	p
	Avant la formation de compagnon	**Après la formation de compagnon**			
Compétence 1 : Être capable d'évaluer les compétences maitrisées et les besoins d'apprentissage	5,81	8,06	2,25	7,18	<,01
Compétence 2 : Être capable de planifier et d'organiser la mise en œuvre du plan d'apprentissage	5,56	8,00	2,44	7,75	<,01
Compétence 3 : Être capable de transmettre ses compétences	6,13	8,00	1,87	9,39	<,01
Compétence 4 : Être capable de soutenir l'apprenti dans sa pratique et de suivre sa progression	5,63	7,69	2,06	5,95	<,01
Compétence 5 : Être capable d'évaluer les compétences	6,13	8,13	2,00	4,00	<,01
Compétence 6 : Être capable d'interagir en milieu de travail	5,63	8,31	2,68	4,45	<,01

*(1 = pas du tout; 10= tout à fait)

des évaluations recueillies auprès des 8 gestionnaires en mesure de répondre se trouvent au tableau 10.

On constate que les gestionnaires perçoivent que les compagnons sont plus compétents après qu'avant la formation de manière statistiquement significative (p <,01), et ce, pour chacune des six compétences de compagnon. Cette différence se situe entre 1,87 pour la compétence relative à la transmission de compétence, et 2,68, pour la compétence relative à la capacité d'interagir en milieu de travail. Notons que les points forts des compagnons avant la formation se situeraient au niveau de la transmission des compétences et leur évaluation, ce qui correspond assez bien aux critères de sélection qui ont dû prévaloir. Les principaux progrès sont constatés au niveau de l'interaction en milieu de travail et de la planification, points qui sont directement abordés pendant la formation. La transmission des connaissances est aussi abordée, mais étant donné que l'évaluation des compagnons avant la formation est plus élevée, l'écart avant et après la formation en est d'autant réduit. En ce qui concerne le suivi, compétence la moins forte après formation, les gestionnaires conviennent dans bien des cas que ce point est encore à améliorer. Ce point sera abordé plus loin.

<u>Effets de la formation sur les pratiques de compagnonnage dans l'entreprise</u>

L'effet évoqué par le plus de gestionnaires (n=6) concerne l'attitude envers l'apprenant : le compagnon a appris lui laisser sa chance, a être plus patient, plus compréhensif. Cela donne lieu à des relations plus respectueuses et plus égalitaires, où l'apprenti est mieux traité, mieux considéré. Le ton de la voix, les mots employés ont changé. Le compagnon a appris que l'apprenti au départ est très souvent désorienté, qu'il est en quelque sorte « un aveugle », en faisant référence à l'exercice utilisé pendant la formation. Cela débouche aussi sur le fait de comprendre que l'on n'apprend pas tous de la même manière, et qu'il faut parfois utiliser de nouvelles approches pour montrer quelque chose.

Les formations offertes par les compagnons sont plus structurées (n=5). Avant, il y avait moins de compréhension derrière le geste, maintenant, ils comprennent mieux ce qu'ils font. Les étapes sont plus précises et progressives. Leur façon de structurer le contenu, de le présenter et de transférer leurs connaissances s'est améliorée. Il y a plus d'exemples, d'explications, de trucs du métier, de questions ouvertes.

Deux gestionnaires évoquent le fait que la formation leur a appris l'importance du compagnonnage, les a amenés à prendre ça au sérieux, à s'engager. Un autre ayant participé à la formation mentionne la nécessité d'un suivi après la formation.

Dans la plupart des entreprises (n=6), il n'y a pas eu de mesures spéciales mises en place pour faciliter le transfert de cette formation lors du retour au travail. Dans deux entreprises, il y a eu des rencontres. Dans un cas, ce fut pour préciser le rôle de compagnon. Dans l'autre cas, on souhaitait faire un suivi, les inciter à mettre en pratique ce qu'ils ont appris et échanger avec le formateur de compagnon : les compagnons en sont sortis très encouragés, se sont sentis soutenus. Dans une entreprise, on a pris la décision de ne plus faire la formation pendant la production.

L'impact de la formation sur l'entreprise

Tous les gestionnaires constatent un impact de la formation de compagnon sur l'entreprise, mais le formulent de différentes manières. Sans surprise, l'impact évoqué par le plus d'entre eux (n=4) est l'amélioration de la formation, qui est vue comme étant plus structurée, plus précise et de meilleure qualité. Deux gestionnaires ajouteront que les formations sont aussi plus efficientes, prennent moins de temps. Deux gestionnaires constatent une meilleure rétention des nouveaux découlant d'une approche qui les met plus en confiance d'être capables de répondre aux exigences de l'entreprise. Deux autres évoquent une amélioration de la productivité et de la qualité.

Deux autres constats, bien qu'isolés, sont aussi intéressants : augmentation de l'esprit d'équipe et message de valorisation de la formation, de l'importance de se développer comme travailleur.

On ne note aucune démarche visant à rattacher ces impacts à des indicateurs de gestion des entreprises.

Les conditions à respecter pour que la formation soit optimisée

Les gestionnaires évoquent différentes conditions permettant d'optimiser les effets de la formation de compagnon. D'entrée de jeu, il faut bien sélectionner les compagnons (n = 2) : les meilleures personnes sur le plan personnel et professionnel, qui aiment leur travail et qui ont de l'entregent. Au retour de la formation, un suivi est nécessaire (n = 6), d'une part parce que la formation est concentrée en deux jours et qu'on peut oublier certaines règles élémentaires, mais aussi pour échanger entre compagnons sur les problèmes rencontrés, et leur démontrer l'avancement de la formation dans l'entreprise. Deux gestionnaires évoquent la nécessité de fournir régulièrement des apprentis aux compagnons de manière à ce qu'ils ne perdent pas la main.

Ces conditions ont-elles pu être mises en place ? Dans environ le tiers des entreprises, oui ; dans un autre tiers, elles sont en cours d'implantation ; et dans l'autre tiers, non.

L'apport de la formation des compagnons sur les pratiques de formation de l'entreprise.

De toute évidence, la formation de compagnon s'inscrit dans un mouvement de plus grande structuration de la formation dans l'entreprise. Par ailleurs, il serait abusif de dire que la formation de compagnon est dans tous les cas la cause, au sens strict, d'une amélioration des pratiques de formation de l'entreprise : dans certains cas, il s'agit plus d'un lien de corrélation, la formation de compagnon s'inscrivant dans le cadre d'une démarche de structuration de la formation (« le processus de structuration des formations était en branle » « compagnon et PAMT, ça s'est lié ensemble dans le temps, c'est arrivé en même temps »), et parfois même venant après celle-ci (« la structuration de la formation mise en place a amené la formation de compagnons »). Mais dans tous les cas, elle apparaît comme un élément incontournable de l'amélioration de la formation, et entre autres d'une mise en œuvre efficace des PAMT. Un gestionnaire évoquera le fait qu'elle permet entre autres aux compagnons de mieux formuler les exigences inhérentes à une formation de qualité.

L'évaluation globale de la formation de compagnon.

Chacun des gestionnaires rencontrés a une évaluation globale positive ou très positive de la formation de compagnon. Les deux jours ont été enrichissants : les contenus abordés étaient pertinents et les échanges entre participants d'autres entreprises profitables. Les compagnons en sont ressortis plus compétents et motivés, et ils se sentent valorisés.

Cependant, cinq d'entre eux évoquent la durée comme point faible : certains participants ont trouvé cela un peu long et un gestionnaire considère que la deuxième journée était un peu moins riche. Le suivi est aussi encore évoqué par deux d'entre eux comme insuffisant, que ce soit de la part des gestionnaires lors du retour en entreprise, de la part du comité sectoriel ou du formateur de compagnon qui leur rendrait visite en entreprise.

3.2.2 Les entrevues auprès des compagnons

Les compagnons rencontrés en entrevue représentent une vaste diversité de réalités. Sur les 35 rencontrés, 16 sont certifiés compagnons suite à une évaluation formelle du comité sectoriel. Certains correspondent à l'image type que l'on peut s'en faire : ils étaient ou non formateurs, ils ont reçu la formation de compagnon puis ont pu pratiquer leurs nouvelles compétences quelques fois dans le cadre d'un processus balisé par une norme professionnelle et des carnets d'apprentissage. Mais il s'agit d'une infime minorité, qui représente tout au plus 25% de ceux-ci.

Les autres compagnons rencontrés se répartissent plus ou moins inégalement entre les catégories suivantes :

- ceux qui occupent des postes pour lesquels il n'existe pas de matériel écrit et encore moins de norme professionnelle (p.ex., emballage, chargement, quincaillerie de volets, etc.);
- ceux qui occupent des postes pour lesquels il existe du matériel écrit, mais qui ne l'utilisent pas;
- ceux qui sont superviseurs ou chef d'équipe et qui assument le rôle de compagnon, mais en alternance avec les autres travailleurs des équipes qui accueillent et accompagnent l'apprenti, mais n'ont pas reçu la formation de compagnon;
- ceux qui ont reçu la formation de compagnon, mais n'ont pas eu l'occasion de former un apprenti;
- ceux qui occupent un poste de direction et ont participé à la formation de compagnon exclusivement pour juger de sa pertinence et ne font aucun compagnonnage.

Notons que le terme de « matériel écrit » est ici très englobant : il peut s'agir de carnets d'apprentissage découlant d'une norme professionnelle, mais il peut aussi s'agir de simples procédures locales de production pour une opération précise (laminage de panneaux, par exemple).

Ce constat a toute son importance, puisqu'il reflète une réalité très éclatée, où l'activité de compagnonnage est conditionnée par une foule de facteurs, entre autres : le niveau de structuration des pratiques de GRH de l'entreprise, qui déterminent entre autres les pratiques de formation, le degré de recours à l'écrit et les avantages à avoir des compagnons formés et reconnus à l'interne; l'organisation du travail qui détermine entre autres la nature des tâches et conditionne le contenu et la continuité de la relation de compagnonnage ; le roulement saisonnier des effectifs qui incite ou non à former de manière structurante une main d'oeuvre que l'on sait que l'on ne pourra pas garder.

<u>La description des compétences par les compagnons.</u>

Comme question de départ, nous avons demandé aux compagnons de décrire dans leurs mots leur compréhension de chacune des six compétences de compagnon. Ceci permettait d'abord de mettre la table, en quelque sorte, pour l'entretien qui suivrait et raviver leur mémoire, mais aussi de s'assurer d'une compréhension commune des termes qui seraient employés pour désigner les compétences. La réponse à ces questions nous a permis d'entrée de jeu de réaliser les limites inhérentes à un échange strictement verbal avec plusieurs d'entre eux.

L'analyse des réponses fait ressortir que les compétences qui semblent les plus faciles à expliquer par les compagnons sont les compétences 3 (transmission des compétences), compétence 4 (soutien et suivi de l'apprenti) et compétence 5 (évaluation des compétences). Ces compétences correspondent en quelque sorte au noyau dur qui constitue la pratique traditionnelle d'un compagnon : sans analyse des besoins ni élaboration de plan d'apprentissage, passer directement à la transmission des connaissances, suivre l'exécution autonome de la nouvelle pratique et évaluer si l'apprenti est capable de faire.

Les trois autres compétences sont aussi généralement bien décrites, mais plus difficilement. La compétence 1 (analyse des besoins) est souvent confondue avec l'évaluation des compétences, ce qui est facile à comprendre puisqu'il s'agit aussi d'une évaluation, sauf qu'elle est faite en début de parcours. La difficulté réside entre autres dans le fait que tous les compagnons travaillant sur des postes pour lesquels il n'existe pas de matériel écrit (définition des compétences et des éléments de compétences, ou procédures de travail) ou qui forment systématiquement des apprentis qui n'ont aucune expérience du poste en question ne procèdent pas (ou peu) à une analyse des besoins avant de débuter le processus d'apprentissage.

Les compétences 2 (planification et organisation du plan d'apprentissage) et 6 (interagir en milieu de travail) sont celles que les compagnons ont le plus de difficultés à décrire. Encore ici, ce ne sont pas tous les compagnons qui sont amenés à véritablement établir un plan d'apprentissage. Quant à la compétence 6, il y a de fortes chances que les compagnons que nous avons rencontrés occupent cette fonction entre autres parce qu'ils sont capables d'interagir en milieu de travail, mais la formulation de la compétence et le fait qu'elle vienne à la fin (alors qu'elle se manifeste de manière transversale dans toutes les compétences) créaient une certaine confusion.

Ajoutons que dès la première question, visant à expliquer dans leurs mots leur compréhension de l'analyse des besoins, certains nous ont décrit le cycle complet de compagnonnage (analyse des besoins-plan d'apprentissage-transmission des compétences-suivi-évaluation des compétences).

<u>La répartition des responsabilités pour les compétences 1, 2 et 5.</u>

En ce qui concerne l'analyse des besoins, les compagnons sont partagés : environ la moitié considèrent que c'est une responsabilité partagée alors que l'autre moitié considère que c'est une responsabilité qui leur revient. Encore ici, la réponse semble dépendre de la compréhension de la question : ceux qui considèrent que la responsabilité est partagée,

pour la plupart, reconnaissent que ce sont les superviseurs qui choisissent les apprentis et participent à déterminer ce qu'ils doivent apprendre, alors que le compagnon effectue une analyse plus fine des besoins techniques de l'apprenti et souvent fait un compte rendu à son superviseur. Ceux qui répondent que cette responsabilité revient exclusivement au compagnon comprennent selon toute vraisemblance qu'il s'agit surtout, voire exclusivement d'une analyse de besoins techniques où ils sont plus compétents que leurs supérieurs. Aucun des compagnons ne nous a répondu que l'analyse des besoins revenait principalement au superviseur ou au supérieur hiérarchique.

Pour ce qui est du plan d'apprentissage et de sa mise en œuvre (compétence 2), les compagnons sont partagés : la moitié y voit une responsabilité partagée et l'autre une responsabilité exclusive du compagnon. Il semble que selon le poste et le mode de fonctionnement de l'entreprise, plusieurs compagnons sont assez autonomes dans l'exécution de leur compagnonnage. Ceux qui considèrent que la responsabilité est partagée font ressortir plus d'interactions avec leur superviseur, en particulier en ce qui a trait à la gestion du temps, l'organisation du travail, le contenu précis de la formation et les attentes de l'entreprise, et le suivi de l'exécution du plan.

Selon la majorité des compagnons rencontrés, la responsabilité de l'évaluation des compétences en fin de parcours est partagée, alors que pour environ 40% d'entre eux, elle revient exclusivement au compagnon. Encore ici, il va de soi que dans la plupart des entreprises, l'évaluation fine des compétences techniques est le fait du compagnon, mais qu'il revient toujours au supérieur immédiat de juger, ultimement, de la performance de l'apprenti en poste de travail donc, en partie, de ses compétences. Lorsqu'elle est partagée, le rôle du supérieur peut consister à jeter un œil distant, participer activement au processus, ou encore donner l'approbation finale. Dans une des entreprises, l'évaluation est confiée entièrement à un évaluateur externe, le compagnon et l'apprenti étant tous deux syndiqués. L'apprenti est très rarement évoqué comme partie prenante à l'évaluation.

Y a-t-il concordance entre les réponses des gestionnaires et des compagnons à ces trois questions quant à la distribution des responsabilités? Il y a concordance complète dans trois entreprises sur 10 et partielle dans trois autres. Dans quatre entreprises, il y a divergence complète entre le point de vue des gestionnaires et des compagnons. Sans tomber dans les détails, cela semble lié en partie au degré de structuration des pratiques de formation tel que décrit au tableau 9.

<u>L'autoévaluation des compétences par les compagnons</u>

La question suivante demandait aux compagnons d'évaluer leur propre degré de maitrise de chacune des six compétences lors de trois temps : avant la formation de deux jours, immédiatement après cette formation et maintenant, après quelque temps de pratique. Cette évaluation devait se faire sur une échelle de 10 points. Les résultats sont décrits au tableau 11.

Tableau 11
Perception des compagnons de leur niveau de maitrise des compétences avant la formation, tout de suite après celle-ci et maintenant, suite au retour au travail. (n = 33)

	Scores moyens*			F(2,31)	p
	Avant la formation de compagnon (t1)	**Tout de suite après la formation de compagnon (t2)**	**Maintenant (t3)**		
Compétence 1 : Être capable d'évaluer les compétences maitrisées et les besoins d'apprentissage	5,63	7,64	8,61	75,67	<,01
Compétence 2 : Être capable de planifier et d'organiser la mise en œuvre du plan d'apprentissage	4,97	7,38	8,56	58,09	<,01
Compétence 3 : Être capable de transmettre ses compétences	6,97	8,15	8,86	33,953	<,01
Compétence 4 : Être capable de soutenir l'apprenti dans sa pratique et de suivre sa progression	6,15	7,96	8,76	39,881	<,01
Compétence 5 : Être capable d'évaluer les compétences	6,09	7,73	8,61	35,424	<,01
Compétence 6 : Être capable d'interagir en milieu de travail	6,30	7,97	8,82	37,850	<,01

* (1 = pas du tout; 10= tout à fait)

On constate que les compagnons se perçoivent comme plus compétents maintenant (t3) qu'avant la formation (t1) et ce pour chacune des six compétences de manière statistiquement significative ($F_{(2,31)}$ = 33,953 à 75,67, p <,01). Des comparaisons par paires révèlent aussi des différences significatives à p <,01 entre chacun des trois temps pour chacune des compétences. En d'autres termes, les compagnons se considèrent plus compétents tout de suite après la formation de deux jours (t2) qu'avant la formation (t1), et plus compétents maintenant (t3) que tout de suite après la formation (t2), et ce pour chacune des six compétences. C'est donc dire qu'ils perçoivent à la fois un apport de la formation et de la pratique qui s'en est suivie dans leur milieu de travail.

Une analyse plus fine des données suggère que les gains les plus importants sont réalisés au niveau des compétences 1 et 2 où le niveau de départ (t1) est le plus bas de l'ensemble des compétences, et le gain les moins important au niveau de la compétence 3 (transmettre ses compétences) où le niveau de départ est le plus élevé. De plus, le gain est nettement plus marqué entre t1 et t2 qu'entre t2 et t3, ce qui suggère que les compagnons considèrent avoir fait plus d'apprentissages lors de la formation que lors de la pratique qui s'en est suivie.

Rappelons qu'il s'agit ici de mesures d'autoévaluation et non de mesures d'apprentissage. Néanmoins, ces perceptions sont reflètent le point de vue des compagnons et peuvent avoir une certaine influence sur leur comportement.

Se sentent-ils capables de passer l'évaluation pour devenir compagnon certifié ? Quatorze des 18 qui ne sont pas déjà certifiés répondent affirmativement à cette question.

Leur évaluation du processus de formation.

La question portait sur l'évaluation du processus de formation, mais les réponses couvrent aussi bien les apprentissages réalisés que le parcours qui a permis d'y arriver.

En ce qui concerne le processus proprement dit, ce sont les échanges, les interactions lors des jeux et des mises en situation qui ont la faveur des compagnons. Peu évoquent les exposés. Par ailleurs, le jeu de l'aveugle est mentionné par 12 d'entre eux. Dans la plupart des cas, cet exercice leur a fait prendre conscience de la précarité de la position d'apprenti.

En ce qui concerne les apprentissages, c'est d'abord et avant tout la capacité d'interagir avec l'apprenti, se mettre à sa place et comprendre, puis transmettre en comprenant que tout le monde n'apprend pas au même rythme, de la même manière :

> *« Apprendre à transmettre, prendre le temps, tempérer ma façon de rentrer du stock dans la tête du monde. »*
> *« Distinguer compétences et talent, pas tout faire en même temps, prendre le temps qu'il faut. »*
> *« Savoir évaluer la personne en avant de moi, que les gens n'apprennent pas tous de la même manière. »*
> *« L'approche, y aller doucement, à la vitesse de l'apprenti, répondre aux questions et aller chercher le feed-back au lieu d'aller de l'avant. »*
> *« Travailler ma patience, se mettre dans la peau de l'apprenti. »*
> *« Comment poser des questions, interagir, ne pas être fermé, on apprend pas tous de la même façon, faut essayer d'aller dans la tête de quelqu'un. Apprend à interagir, à être compréhensif, patient. »*
> *« Avant, j'étais plus exigeant, maintenant, je lâche prise, je stresse moins. J'ai appris à mieux parler au monde, pas pogner les nerfs. »*
> *« Comment dire ce que J'ai à dire. Comment faire passer mes choses. Avant je le faisais pas participer. »*

Cinq compagnons évoquent qu'ils ont aussi appris à bien poser les questions pour savoir si l'apprenti a bien compris.

Pour la majorité des compagnons rencontrés, il n'y a rien à changer à la formation. Deux d'entre eux l'ont trouvé un peu longue, mais cinq la souhaiteraient plus longue, compte tenu de tout ce qu'il y a à apprendre.

Le transfert en poste de travail.

Dans quelle mesure ont-ils pu transposer ce qu'ils ont appris dans leurs pratiques de compagnon ? Et quoi précisément ?

Lorsqu'on leur demande d'évaluer sur 10 ce qu'ils ont pu transposer, les notes varient de 4,5 à 10, avec une moyenne de 7,6. Certains ne peuvent répondre puisqu'ils n'ont pas encore eu l'occasion de former. Ce qu'ils ont principalement transféré dans leurs pratiques, c'est surtout leur nouvelle capacité de transmettre leurs compétences : mettre l'apprenti à l'aise au départ, savoir montrer de différentes manières parce qu'on n'apprend pas tous de la même façon, être patient, y aller par étapes à un rythme convenable, poser des questions qui permettent un suivi adéquat de la progression. Un compagnon considère même que d'avoir appris cela a amélioré le climat de travail, « l'harmonie de la place », parce que cela fait réfléchir à ton approche envers les autres. Neuf d'entre eux évoquent le plan d'apprentissage.

Les deux facteurs qui ont aidé à ce transfert et qui sont le plus évoqués par les compagnons sont d'avoir plus de temps pour former et/ou se préparer (n=6), et avoir plus confiance en soi suite à la formation (n=6). L'adhésion de la direction de l'entreprise au contenu de la formation de compagnon (n=3) et la possibilité de former tout de suite après la formation (n=2) sont aussi des facteurs mentionnés. Peu de compagnons évoquent des facteurs qui ont nui au transfert : sont mentionnés le manque de temps pour former (n=1), et le roulement des équipes de travail qui fait que les apprentis peuvent se retrouver avec un autre compagnon qui procède différemment (n=1).

Le tiers des compagnons rencontrés considère que rien de ce qu'il a appris n'a pu être transposé dans son milieu de travail. Les autres évoquent divers détails sans qu'aucune tendance n'émerge.

L'impact de la formation sur l'entreprise

Dans quelle mesure les compagnons formés considèrent-ils que cette formation a été profitable à leur entreprise ? Leur évaluation sur une échelle de 10 points se situe à 8,1.

Selon l'ensemble de leurs témoignages, la formation de compagnon les a rendus plus compétents et a amélioré leurs pratiques : ils savent mieux quoi faire et ils ont la possibilité de le faire. Avant, ils n'étaient que des travailleurs ordinaires qui n'avaient aucunement appris à former, qui parfois n'avaient pas le goût de former et qui le faisaient de manière hâtive (« garrochée »). Maintenant, ceux qui sont compagnons le sont devenus parce qu'ils veulent former, ils ont des notions de compagnonnage, certains considèrent même avoir acquis un certain statut, et ils se sentent autorisés à prendre du temps (bien que parfois encore insuffisant) pour bien faire les choses.

Toujours sur la base de leurs témoignages, les apprentis apprennent donc mieux et plus vite : leurs formations sont mieux préparées et plus structurées, il y a moins d'essai et

erreur et plus de suivi, les relations avec eux sont plus harmonieuses, ils deviennent autonomes plus rapidement.

Tout cela a un impact positif sur la productivité et la qualité dans l'entreprise. Dans une entreprise, un compagnon contremaître nous dit :

> *« Former un employé, ça coûte 15,000$. Si tu commences n'importe comment, tu vas le payer 2 ou 3 fois. Il faut former les gens adéquatement, qui vont faire de la qualité, peu de pertes. »*

Dans une autre, trois des quatre compagnons mentionnent avoir constaté un effet sur la rétention des nouveaux qui souvent, auparavant, partaient parce qu'ils avaient l'impression de ne pas être capables de se conformer aux exigences du poste.

Certains facteurs ont contribué à cet impact: de manière plus immédiate, pouvoir former tout de suite après la formation de compagnon et un bon suivi avec des carnets pour chaque apprenti. Mais le contexte a aussi toute son importance, surtout l'adhésion de l'entreprise, qui consacre plus de temps à la formation, des patrons à l'avant garde, qui aiment l'innovation et font preuve d'ouverture.

D'autres facteurs ont nui à l'impact: un délai trop long (8 mois) avant de mettre en pratique la formation de compagnon, le manque de temps pour former, un suivi inadéquat entre autres par manque de proximité physique avec le compagnon.

Comment accroître cet impact ? Un suivi de la formation de compagnon dans les entreprises : *« pas une formation, un suivi, un avant-midi ! ».* Mais aussi étendre cette formation à plus de monde dans l'entreprise : former d'autres personnes qui donnent des formations, mais aussi d'autres employés *« juste pour que les gens comprennent pourquoi on fait ça comme ça »*. Car ce sont bien souvent des employés ordinaires qui se retrouvent avec les apprentis sur les équipes de travail et qui doivent assurer le suivi « sur le tas », avec les anciennes attitudes. Et former la direction : *« Faudrait que le boss suive la formation de compagnon, pour voir les choses d'une autre manière, et nous donne le temps pour former. »*

<u>Impact de la formation de compagnon sur les pratiques de formation de l'entreprise</u>

La formation de compagnon a-t-elle contribué à améliorer les pratiques de formation de l'entreprise? Tous sauf un répondent positivement à cette question. Ce résultat est sans surprise compte tenu des réponses aux questions précédentes. Encore une fois, l'amélioration des pratiques de compagnonnage suite à la formation est évoquée : des formations plus structurées, une meilleure relation avec l'apprenti, plus de suivi, et ainsi de suite. Mais aussi le fait que l'entreprise a témoigné de l'importance de la formation en acceptant de former des compagnons et qu'il y a maintenant des compagnons désignés dans l'entreprise. Tout cela fait en sorte que la formation est maintenant prise au sérieux.

4. Les résultats des opérations effectuées par le CSMO auprès des entreprises

Cette section regroupe les trois opérations menées par le CSMO à savoir les évaluations de la satisfaction des participants aux sessions de formation de compagnon, le suivi auprès des gestionnaires ayant envoyé des compagnons à la formation et le suivi des compagnons formés en 2011.

4.1 La satisfaction des participants à la formation

Le comité sectoriel a recueilli les évaluations de la satisfaction de 123 participants à plusieurs formations de compagnon des dernières années. Le tableau 12 présente les scores moyens et les écarts types obtenus à chacun des items de leur instrument que nous avons aussi utilisé lors de l'évaluation des sessions de formation de l'automne 2012.

On constate encore ici un niveau très élevé de satisfaction à tous les items, les scores moyens se situant entre 3,65 et 3,97 sur une échelle de 4 points. Comme à l'automne 2012, l'énoncé qui obtient le score moyen le plus élevé avec l'écart-type le plus faible est « le formateur était familier avec le contenu » alors que celui qui obtient le score moyen le plus faible est « le nombre d'heures de formation a été suffisant ». Deux items obtiennent un écart-type plus élevé, dénotant que les répondants sont plus partagés, bien que dans l'ensemble très d'accord avec l'énoncé soit l'item 8 sur l'animation et l'item 2 sur le nombre d'heures de formation.

Tableau 12

Scores moyens et écarts-types aux items d'évaluation de la satisfaction des participants aux sessions de formation de compagnon (n=123)

Items	Score moyen*	Écart-type
1. Le contenu répondait à mes besoins.	3,85	0,36
2. Le nombre d'heures de formation a été suffisant.	3,65	0,51
3. La documentation fournie était utile.	3,86	0,37
4. La méthodologie utilisée a facilité mon apprentissage.	3,85	0,38
5. Le formateur était familier avec le contenu.	3,97	0,18
6. Les locaux étaient adéquats.	3,86	0,40
7. Les exercices ont favorisé mon apprentissage.	3,87	0,38
8. L'animation a suscité ma participation.	3,80	0,53

* (1) pas d'accord (2) peu d'accord (3) assez d'accord (4) tout à fait d'accord

Tableau 13
Avant et après la formation

Avant la formation	Oui	Non	Ne sait pas/pas de réponse
Avez-vous eu l'occasion de clarifier avec votre employé les objectifs de la formation de compagnon que le Comité sectoriel vous a offerte?	100%		
Avez-vous eu l'occasion de discuter avec votre employé de la pertinence de cette formation pour son rôle de formateur interne dans votre entreprise ?	100%		
Après la formation			
Est-ce que le programme de formation a permis à vos compagnons d'améliorer leurs compétences de formateurs?	97,5%		2,5%
Avez-vous identifié avec votre formateur interne des occasions propices à l'utilisation des apprentissages réalisés en formation?	92,4%	6,3%	1,3%

4.2 Le suivi des effets de la formation auprès des gestionnaires

Un suivi a été effectué par le comité sectoriel auprès de 79 gestionnaires afin de s'informer principalement des effets et de l'impact de la formation sur les compagnons et sur l'entreprise.

Le tableau 13 comporte quatre questions. Les deux premières révèlent que tous les gestionnaires ont eu l'occasion de clarifier avec le compagnon les objectifs de la formation qu'ils allaient suivre et de discuter avec eux de la pertinence de cette formation. Les deux suivantes révèlent que presque tous les gestionnaires (77/79) considèrent que la formation a permis aux compagnons d'améliorer leurs compétences et qu'une très forte proportion a identifié des occasions propices à l'utilisation des apprentissages réalisés en formation. En somme, les gestionnaires ont bien préparé les compagnons à la formation, font une évaluation globale positive des effets de celle-ci et, pour la plupart, identifient au retour des occasions de transfert de celle-ci dans leurs pratiques.

Le tableau 14 porte sur la perception des effets de la formation de compagnon sur les compétences de ces derniers. Les gestionnaires devaient situer ces effets sur une échelle de trois points ((1) forts ; (2) moyennement forts ; (3) plus faibles) pour cinq des six compétences de compagnon. Ce tableau révèle que les gestionnaires perçoivent qu'après avoir suivi la formation, leurs compagnons maitrisent les cinq compétences de cette fonction à un niveau se situant entre « fort » et « moyennement fort ». Ils maitrisent à un niveau plus élevé les compétences 3 (transmettre leurs compétences), 5 (évaluer les compétences acquises) et 4 (soutenir l'apprenti et suivre sa progression). La compétence 2

portant sur la planification et l'organisation de l'apprentissage, semble à leurs yeux la moins bien maitrisée, suivie de la compétence 1, ayant trait à l'analyse des besoins.

Tableau 14
Perception des compétences des compagnons après la formation.

Voici les compétences que doivent détenir les formateurs internes. Après avoir reçu une formation de compagnon, dites-nous sur quelles compétences ils sont : (1 Forts), (2 Moyennement forts) ou (3 plus faibles).	Forts	Moyennement forts	Plus faibles	Pas de réponse/ne sait pas
Capacité à **évaluer les besoins de formation d'un apprenti**.	54,4%	43,0%	1,3%	1,3%
Capacité **à planifier et à organiser l'apprentissage.**	40,5%	51,9%	3,8%	3,8%
Capacité à **transmettre leurs compétences.**	83,5%	14,0%		2,5%
Capacité à **soutenir l'apprenti** et à **suivre sa progression.**	63,3%	34,2%		2,5%
Capacité à **évaluer les compétences acquises.**	72,2%	24,0%	1,3%	2,5%

Tableau 15
Perception des effets de la formation de compagnon sur les employés.

Voici quelques effets possibles sur le fait que la formation de compagnon a permis de mieux structurer les apprentissages. Nous vous proposons des effets et vous nous dites s'ils sont : (1 Importants), (2 Moyennement importants), (3 faibles), (4 aucun effet), (9 NSP).	Importants	Moyennement importants	Faibles	Aucun effet	Ne sait pas/pas de réponse
Le formateur étant plus qualifié on observe : que les employés ont **acquis plus de compétences** au poste de travail.	76,0%	17,7%			6,3%
Le formateur étant plus qualifié on observe : que les employés sont plus **intéressés de développer leurs compétences.**	57,0%	35,4%	1,3%		6,3%
Le formateur étant plus qualifié on observe : que les employés réussissent à faire un **travail de meilleure qualité.**	78,5%	16,5%			5,0%
Le formateur étant plus qualifié on observe : que les employés participent davantage aux **efforts d'amélioration continue**.	58,2%	29,1%	7,6%		5,1%
Le formateur étant plus qualifié on observe : que les employés sont **plus intéressés à demeurer dans l'entreprise**.	58,2%	27,9%	6,3%		7,6%
Le formateur étant plus qualifié on observe :	58,2%	17,7%	1,3%		22,8%

que les employés souhaitent obtenir une **certification de leurs compétences.**					

La question suivante propose aux gestionnaires d'évaluer les effets que la formation des compagnons a pu avoir sur les employés, suite à une meilleure structuration des apprentissages. Les gestionnaires devaient situer leur perception des effets sur une échelle de 4 points, allant d'"importants" à "aucun effet". Les résultats se trouvent au tableau 15.

Deux effets semblent recueillir le plus la faveur des gestionnaires, à savoir que le formateur étant plus qualifié, les employés ont acquis plus de compétences au poste de travail et qu'ils réussissent à faire un travail de meilleure qualité. Trois autres effets sont aussi perçus comme importants par la majorité des gestionnaires, mais à un niveau moindre : que les employés sont plus intéressés à développer leurs compétences, qu'ils participent davantage aux efforts d'amélioration continue et qu'ils sont plus intéressés à demeurer dans l'entreprise. La majorité des gestionnaires considère aussi que, le formateur étant plus qualifié, les employés souhaitent obtenir une certification de leurs compétences, mais près du quart (22,8%) des répondants à cette question se situe dans la catégorie "ne sait pas/pas de réponse".

Le tableau 16 porte enfin sur la perception de l'impact futur de la formation de compagnon sur l'entreprise. Les gestionnaires devaient évaluer sur une échelle de quatre points cinq impacts possibles : accroître la productivité, améliorer la qualité des produits, améliorer l'organisation du travail grâce à la polyvalence des employés, améliorer les pratiques de gestion des ressources humaines, améliorer les relations de travail, et diminuer les accidents de travail. Les gestionnaires interrogés ont jugé que les principaux impacts de la formation de compagnon se situeraient, par ordre d'importance, au niveau de la productivité, de la qualité, de l'organisation du travail et de la santé et sécurité au travail. Ils anticipent aussi un impact, mais moins important, sur les relations de travail et les pratiques de gestion des ressources humaines.

Tableau 16
Perception de l'impact de la formation de compagnon sur l'entreprise

À moyen ou long terme, croyez-vous que de mieux former vos formateurs internes par une formation de compagnon offert par le Comité sectoriel aura les effets suivants sur votre entreprise :	**Importants**	**Moyennement importants**	**Faibles**	**Aucun effet**	**Ne sait pas**
Accroître la productivité	95,0%	3,8%			1,3%
Améliorer la qualité des produits	93,7%	5,1%			1,3%
Avoir une organisation du travail plus souple, grâce à la polyvalence des employés.	86,6%	6,3%			5,1%
Améliorer les pratiques de gestion des ressources humaines.	54,4%	41,8%	1,3%		2,5%
Améliorer les relations de travail.	59,5%	35,4%	2,5%		2,5%
Diminuer les accidents de travail.	81,0%	17,7%			1,3%

* * *

En somme, ce suivi fait ressortir que la formation a eu, aux yeux des 79 gestionnaires interrogés, de nombreux effets positifs sur les compagnons, les employés et l'entreprise. Selon eux, les compagnons maitrisent maintenant les compétences de cette fonction, et en particulier la transmission des compétences, le suivi et l'évaluation. Ceci fait en sorte qu'entre autres, les employés réussissent à faire un travail de meilleure qualité et sont plus compétents dans leur poste. Ils anticipent d'ailleurs un impact de cette formation, principalement sur la productivité et la qualité des produits, de même que sur l'organisation du travail et la santé et sécurité au travail.

4.3 Le suivi des compagnons formés en 2011

Le comité sectoriel a ouvert ses formations à tous ceux que les entreprises lui envoyaient. En somme, il n'y a pas eu à proprement parler de barrières à l'entrée de la formation de compagnon. Il a souhaité faire un suivi de ces employés formés afin de savoir essentiellement quel était leur statut, s'ils étaient encore dans l'entreprise, s'ils étaient actifs comme formateurs, et le cas échéant, dans le cadre ou non d'un PAMT. Ceci permettrait d'apprécier la pertinence d'avoir investi dans cette clientèle.

Ce suivi a eu lieu par voie téléphonique dans 40 entreprises qui ont envoyé des compagnons en formation pendant l'année 2011. Il concerne 110 compagnons dont le statut s'est avéré être le suivant:

- 36 sont des compagnons ou formateurs internes ;
- 29 sont des chefs d'équipe ;
- 21 sont des superviseurs ou contremaîtres ;
- 15 sont des travailleurs réguliers ;
- 9 sont des responsables RH.

Une très forte proportion d'entre eux, soit 91 sur 110 (ou 83%), ont déjà eu l'occasion d'agir comme compagnon, 30 d'entre eux avec un PAMT et 61 sans PAMT. De tous ceux qui ont été formés, seulement cinq ont quitté leur emploi. Les données révèlent même que quatre des neuf responsables RH ont par la suite formé : deux avec PAMT et deux sans.

Ce suivi suggère donc que l'effort de formation a été profitable, puisque ceux qui sont issus de la formation sont encore presque tous dans l'entreprise et qu'une très forte proportion d'entre eux a formé. La répartition des statuts suggère aussi que les entreprises peuvent souhaiter envoyer à cette formation des employés occupant diverses fonctions. Ceci semble aller de pair avec certains constats faits lors des entrevues avec les gestionnaires et les compagnons: la plupart des entreprises participantes sont en voie de structuration de leurs pratiques de formation, la formation comme telle peut être assurée par des compagnons qui sont aussi superviseurs ou chefs d'équipe et il apparaît souhaitable, entre autres aux

compagnons, que des supérieurs participent à cette formation de manière à ce qu'ils comprennent mieux la fonction et les exigences ce celle-ci.

5. Principaux constats, conclusions et recommandations

Cette dernière section présente les principaux constats de l'évaluation, de même que les conclusions et recommandations qui en découlent.

5.1 Les principaux constats

Afin de faire état des principaux constats de cette évaluation, il apparait pertinent de mettre à profit le cadre conceptuel présenté au tout début. En ce sens, nous présenterons, dans l'ordre, les constats relatifs aux contextes, aux intrants, aux processus, puis ceux relatifs aux trois niveaux de produits, à savoir les apprentissages, les comportements en poste de travail et l'impact sur l'entreprise. Ces principaux constats représentent une synthèse de l'ensemble des constats décrits précédemment et peuvent donc s'appuyer sur une ou plusieurs sources.

5.1.1 Le contexte

Cette évaluation portant sur la formation de compagnon, notre méthodologie n'explore pas en profondeur le contexte de pratique de cette fonction dans les entreprises. Néanmoins, les rencontres effectuées auprès des gestionnaires et compagnons de 10 entreprises du secteur nous sont apparues mettre en évidence la nécessité de tenir compte du contexte si on souhaite comprendre en quoi consiste le rôle de compagnon et quels peuvent être les facteurs qui influencent l'exercice de ce rôle et par le fait même les besoins de formation et le transfert subséquent de la formation dans les pratiques et son impact. C'est donc avec certaines réserves que nous présentons ces constats qui compte tenu de l'échantillon limité d'entreprises sur lequel ils reposent, doivent être considérés avec prudence.

La formation de compagnon semble s'inscrire dans des contextes où les pratiques de formation sont, dans la plupart des cas, en voie de structuration. C'est du moins ce que suggère l'échantillon non représentatif des 10 entreprises rencontrées. De celles-ci qui ont effectivement envoyé des employés en formation de compagnon, ce qui n'est pas le cas de toutes les entreprises du secteur, peu ont complété la mise en place de profils de compétences et disposent d'un comité de formation. Cependant, la plupart utilisent des guides d'apprentissage et la moitié d'entre elles disent avoir une stratégie explicite de développement des compétences.

Dans ce contexte en voie de structuration, **la fonction formelle de compagnon semble en émergence**: auparavant, il y avait de la formation sur le tas qui se faisait, mais de manière informelle, par exemple, sans que le formateur ait un statut reconnu ou sans qu'on lui attribue nécessairement le temps de se préparer ou de transmettre ses compétences comme il le faudrait. Selon des compagnons rencontrés, la formation a contribué à leur donner un statut et des conditions pour mieux jouer leur rôle.

Néanmoins, **ce rôle est maillé à celui du supérieur immédiat.** Ceci est particulièrement vrai en début et en fin de processus : l'entreprise désigne qui doit être formé et en quoi : en ce sens, elle procède à une certaine analyse macro des besoins. Elle participe aussi à divers niveaux aux décisions concernant la planification de l'apprentissage : quand il aura lieu et environ pour combien de temps. En fin de processus, elle validera l'évaluation des compétences faites par le compagnon.

Les pratiques de compagnon varient énormément, d'une entreprise à l'autre, mais aussi à l'intérieur d'une même entreprise. Cela semble tenir d'abord à deux facteurs reliés entre eux, à savoir la nature ou complexité de la fonction et le recours à l'écrit dans l'entreprise. Certains postes, comme l'emballage par exemple, s'apprennent encore « sur le tas », sans recours à l'écrit, parce que les compétences qu'ils nécessitent ne s'y prêtent pas à cause de leur simplicité. Ceci est moins susceptible d'arriver dans le cas d'autres fonctions, comme ébéniste ou opérateur de machines numériques. Néanmoins, pour une même fonction, certaines entreprises vont avoir un recours plus systématique que d'autres à l'écrit, aux carnets d'apprentissage, voire aux PAMT. De toute évidence, le niveau de prévalence de l'écrit dans l'entreprise et dans le poste du compagnon influencera ses pratiques, donc sa mise à profit de la formation reçue: on ne forme pas de la même manière selon que l'on puisse ou non s'appuyer sur des documents écrits pour faire l'analyse des besoins ou l'évaluation des compétences, par exemple.

Les pratiques de compagnon nous sont aussi apparues nettement liées à l'organisation du travail. Par exemple, est-ce que l'employé effectue l'ensemble des tâches nécessaires à la production d'une fenêtre ou est-il confiné à une tâche précise (la pose de la quincaillerie, par exemple)? C'est en partie ce qui explique la diversité des statuts constatée lors du suivi des compagnons envoyés en formation au cours de l'année 2011. Dans certaines entreprises ou pour certains métiers, le chef d'équipe ou le superviseur est tout désigné pour être compagnon d'apprentis qui iront d'une table de travail à l'autre sous sa supervision pour ensuite passer éventuellement à un autre chef d'équipe ou superviseur et d'autres tables de travail. Dans ces cas-ci, l'apprenti apprend avec son ou ses compagnons, mais aussi beaucoup avec ses coéquipiers qui eux ne sont pas considérés comme compagnons, mais participent néanmoins au suivi et n'ont de toute évidence pas été formés. On est loin alors de l'image plus « traditionnelle » de l'apprenti qui apprend tout son métier du même compagnon de manière presque continue, comme ce peut être le cas, par exemple, d'un apprenti qui apprend l'ébénisterie en remplissant au complet une commande d'armoires de cuisine avec son compagnon.

En résumé, les compagnons formés pratiquent cette fonction dans des contextes très différents, même au sein d'une même entreprise. Ces contextes semblent déterminer en partie les effets et l'impact qu'ils sont en mesure de générer.

5.1.2 Les intrants

Les données recueillies par le comité sectoriel suggèrent que la sélection des personnes formées a été faite de manière adéquate par les entreprises. C'est du moins ce que l'on constate pour les compagnons formés en 2011 : ils sont encore à l'emploi des entreprises, plus de 80% ont depuis formé un ou des apprentis. Si on considère qu'une partie des gens envoyés en formation étaient aussi des gestionnaires ou superviseurs qui y participaient afin d'en connaître le contenu et en évaluer la pertinence pour leur entreprise, cette proportion peut être jugée satisfaisante.

Certains items du test de satisfaction dénotent aussi une satisfaction très élevée à l'égard des intrants. On peut aussi estimer que trois des items du test de satisfaction concernent les intrants, à savoir l'item 3 (« La documentation fournie était utile »), l'item 5 (« Le formateur était familier avec le contenu ») et l'item 6 (« Les locaux étaient adéquats »). Dans l'ensemble, les réponses à ces trois items démontrent un niveau de satisfaction très élevé, qu'il s'agisse des données recueillies lors des sessions de l'automne 2012 par l'équipe d'évaluation (n=49) ou des données cumulées par le comité sectoriel (n=123). En effet, les scores moyens se situent entre 3,72 et 3,97 sur une échelle de 4 points.

5.1.3 Le processus

Le processus de formation est jugé très satisfaisant par les participants. Ce constat s'appuie à la fois sur les résultats aux items 1, 2, 4, 7 et 8 du test de satisfaction et sur les résultats des entrevues avec les compagnons. En effet, les scores moyens obtenus sur les items portant sur la pertinence du contenu en regard des besoins, la durée de la formation, la méthodologie utilisée, les exercices et l'animation sont très élevés, se situant entre 3,48 pour la durée de la formation (données automne 2012) et 3,87 pour l'apport des exercices à l'apprentissage, et ce sur une échelle de 4 points. En entrevue, les compagnons se disent très satisfaits du processus et du contenu de la formation reçue et pour la plupart ne voient aucun changement à y apporter. Ils ont particulièrement apprécié les échanges de même que les mises en situation qui, entre autres, leur a fait réaliser la précarité de la position d'apprenant. Seule nuance qui ressort, les commentaires sur la durée : certains souhaiteraient la formation plus courte, d'autres plus longue…

L'analyse du contenu de la formation fait aussi ressortir deux constats. Deux compétences, l'analyse des besoins et l'évaluation des compétences sont peu abordées lors de la formation. De plus, il n'y a pas à proprement parler d'arrimage de cette formation avec le matériel écrit disponible, en particulier les carnets d'apprentissage. Ces deux constats sont peut-être reliés : il est difficile de faire une analyse de besoins ou une évaluation rigoureuse sans aucun support écrit. Par ailleurs, certains points, comme les ententes de compagnonnage, sont abordés bien qu'ils ne soient pas explicitement arrimés à la norme de compagnon. Ceci découle peut-être du fait que la

clientèle est très hétérogène à l'entrée de la formation et pratique le compagnonnage dans des contextes dont le niveau de structuration varie beaucoup. Néanmoins, ceci amène à se demander où et comment les compagnons apprennent à bien faire l'analyse des besoins et l'évaluation des compétences, deux compétences importantes de la norme.

5.1.4 Les apprentissages

Les apprentissages qui résultent de la formation sont mesurés de quatre manières :

- les tests de connaissances et de sentiment d'efficacité personnelle avant et après les formations de compagnon de l'automne 2012 (n= 47);
- l'évaluation par les gestionnaires (n=8) du niveau de maitrise des six compétences par les compagnons avant et après la formation ;
- l'autoévaluation par les compagnons (n= 33) de leur propre niveau de maitrise des six compétences avant et après la formation lors des entrevues dans 10 entreprises
- le suivi fait par le CSMO auprès des gestionnaires (n=79) sur les compétences après la formation.

Les mesures effectuées révèlent toutes un effet très net de la formation de compagnons. Les compagnons formés à l'automne 2012 considèrent mieux maitriser les connaissances inhérentes aux compétences et se sentent plus capables d'émettre les comportements que le compagnon compétent est censé être capable d'émettre au sortir de leur formation, et ce à un niveau assez élevé, soit plus 3,5 sur une échelle de 4 points. Les gestionnaires pour leur part perçoivent une plus grande maitrise des six compétences par leurs compagnons après la formation, le niveau de maitrise se situant alors autour de 8 sur une échelle de 10 points. Quant aux compagnons, ils considèrent mieux maitriser les six compétences tout de suite après la formation, à un niveau se situant entre 7,38 et 8,15 sur une échelle de 10 points. Toutes ces différences sont statistiquement significatives à un seuil de $p < ,01$.

Le suivi auprès des gestionnaires effectué par le CSMO fait ressortir que ceux-ci considèrent que les compagnons maitrisent les cinq compétences de cette fonction à un niveau se situant entre « fort » et « moyennement fort ».

Ces mesures ne constituent pas au sens propre une mesure des apprentissages, mais plutôt une mesure de la perception de ces apprentissages par les compagnons et les gestionnaires. La nuance est importante : ainsi, on attribue parfois des effets de la formation sur des points qui sont peu ou pas abordés. Il faut donc voir ici un effet sur les attitudes favorisant l'émission des comportements et non une mesure objective des acquis de formation.

À ces mesures s'ajoutent les discours des compagnons. Selon eux, la formation a d'abord et avant tout modifié leur capacité d'interagir avec l'apprenti, de se mettre à sa place et de comprendre, puis transmettre en comprenant que tout le monde n'apprend pas au même rythme, de la même manière. Leur discours se situe donc surtout au niveau des compétences 3 (transmettre) et 6 (interagir).

En somme, il existe un vaste consensus à l'effet que cette formation a donné lieu à des apprentissages importants, qui font que les compagnons se sentent plus capables d'occuper cette fonction et sont vus comme tels par leurs gestionnaires.

Mais il serait exagéré de dire qu'elle couvre de manière suffisante toutes les compétences de la norme de compagnon et qu'elle prépare adéquatement à la mise en œuvre de PAMT. L'analyse des besoins et l'évaluation des compétences sont abordées de manière relativement superficielle et il n'y a pas de recours systématique au matériel écrit de formation utilisé dans le cadre des PAMT.

5.1.5 Les comportements suite à la formation

L'effet de la pratique en milieu de travail a, selon les compagnons rencontrés, accru la maitrise de leurs compétences. Ils perçoivent une différence statistiquement significative ($p < ,01$) entre leur niveau de maitrise actuel de chacune des six compétences de compagnon et celui qu'ils avaient à la toute fin de la formation de deux jours. Leur niveau actuel se situe, selon eux entre 8,56 et 8,86 sur une échelle de dix points.

Selon les gestionnaires rencontrés, la formation a modifié les comportements des compagnons. Leur attitude est plus ouverte et empathique et ils n'hésitent pas à utiliser différentes approches pour rejoindre l'apprenti. Les formations sont aussi plus structurées. **La majorité d'entre eux mentionne qu'un suivi de la formation est nécessaire pour maintenir les acquis et échanger entre compagnons sur les difficultés rencontrées. Cependant, la plupart d'entre eux reconnaissent qu'il n'y a pas eu de mesures spéciales pour accompagner le transfert de leurs acquis de formation en milieu de travail.**

Les compagnons disent avoir surtout transféré leurs nouvelles capacités à transmettre leurs compétences et à mieux structurer leurs démarches d'apprentissage. Ce transfert a selon certains été facilité par le fait qu'ils ont maintenant plus de temps pour former et qu'ils ont plus confiance en eux. L'adhésion de la direction est aussi mentionnée par certains comme autre facteur facilitant.

5.1.6 L'impact sur l'entreprise

Tous les gestionnaires rencontrés constatent un impact de la formation de compagnon sur l'entreprise. Il n'y a cependant pas de consensus sur la forme qu'il revêt. Celui qui est le plus évoqué (par la moitié des gestionnaires) est, sans surprise, l'amélioration de la formation. Certains évoqueront une plus grande efficience de la formation, une meilleure rétention des nouveaux ou encore une amélioration de la productivité et de la qualité.

Les compagnons voient comme principal impact de la formation l'amélioration des pratiques de formation. Ils forment mieux, les apprentis apprennent mieux et plus vite. Certains y voient un impact sur la productivité et la qualité dans l'entreprise et la rétention des nouveaux. **Pour cela, il vaut mieux former tout de suite après la formation, avoir un bon suivi des apprentis dans un contexte où l'adhésion de la direction est acquise.**

La formation de compagnon apparaît comme un élément essentiel de l'amélioration des pratiques de formation de l'entreprise. Mais il serait abusif de parler de lien de causalité : un lien de corrélation apparaît plus juste, celle-ci s'inscrivant souvent pendant ou même après le début d'une telle démarche.

Le suivi effectué par le CSMO auprès des gestionnaires fait principalement ressortir un impact de la formation au niveau de la productivité, de la qualité, de l'organisation du travail et de la sécurité.

5.2 Conclusions

La formation de compagnon répond de manière adéquate à des besoins réels et importants dans l'état actuel des pratiques de formation qui sont, dans bien des entreprises du secteur, en processus de structuration. Elle apparaît être un ingrédient essentiel de l'amélioration des pratiques de formation des entreprises. Dans ce sens, le choix d'offrir cette formation sans restrictions à l'entrée aux entreprises du secteur apparaît approprié.

Elle s'avère particulièrement efficace en regard d'objectifs de transmission des compétences, de centration sur l'apprenant et d'amélioration de la qualité des interactions. Elle porte principalement sur les compétences relatives à la planification, la transmission, le suivi et l'interaction en milieu de travail, mais moins sur l'analyse des besoins et l'évaluation des compétences. Son format actuel offre l'avantage de rejoindre une vaste clientèle de compagnons qui seront appelés à remplir cette fonction selon des modalités qui peuvent beaucoup varier.

L'apport de cette formation se situe dans le contexte de l'entreprise, et donc en dépend pour une bonne part. L'organisation du travail qui détermine, entre autres, la complexité de la tâche à transmettre et les conditions qui prévaudront pour le compagnonnage, le délai entre la formation et son transfert dans les pratiques, l'existence de profils de compétence et la disponibilité de matériel écrit, l'adhésion de la direction au contenu de la formation de compagnon et le suivi qui lui est donnée sont des exemples de facteurs importants qui relèvent du contexte et qui déterminent l'impact qui peut être attendu de celle-ci. En ce sens, une optimisation de ses résultats devrait inclure des interventions ciblées auprès des gestionnaires à cet effet.

La chaine causale qui semble le mieux décrire ce qui ressort des entrevues menées auprès des gestionnaires et compagnons serait la suivante. La formation de compagnon a un effet

sur la qualité des relations des compagnons avec leurs apprentis et sur le niveau de structuration de leurs pratiques de compagnonnage. Elle contribuerait à une meilleure reconnaissance de la fonction formation et du statut de compagnons dans l'entreprise, de même qu'à une meilleure structuration des pratiques de formation, bien qu'elle n'en soit pas nécessairement la cause première. Les apprentis apprendraient mieux et plus vite, donc avec des coûts moindres. Ceci aurait donc un impact sur l'entreprise, principalement sur la productivité, la qualité et la sécurité. Il va de soi qu'il s'agit ici d'une hypothèse, notre méthodologie ne permettant pas de démontrer ces liens de causalité.

Quels seraient les indicateurs qui permettraient un suivi rigoureux des effets de cette formation ? Le défi consiste ici à être réaliste et pragmatique. Ceux-ci pourraient être les suivants :

- le nombre de compagnons formés et la proportion d'entre eux en exercice (p.ex., qui forment un certain nombre d'heures minimal par an) ;
- le niveau de structuration des processus d'apprentissage, selon le discours des compagnons et des apprentis : y a-t-il analyse des besoins, planification du processus, diversité dans les méthodes ou approches de transmission des compétences, recours à du matériel écrit, suivi adéquat des apprentissages, évaluation rigoureuse des compétences ?
- la qualité de la relation entre le compagnon et l'apprenti, selon le discours des compagnons et apprentis ;
- l'évolution de la durée estimée de l'apprentissage d'une tâche par le supérieur immédiat ;
- le taux de rétention des nouveaux en formation.

Nous ne proposons pas d'indicateurs d'impact, sur la qualité et la productivité par exemple, parce que cela nécessite d'isoler l'effet d'autres variables qui ont pu y contribuer et devient rapidement complexe. Par ailleurs, il est possible de mettre en place de tels indicateurs en s'appuyant sur le jugement de différents observateurs, avec les limites que cela comporte.

La formation de compagnon a comme objectifs généraux l'acquisition des six compétences de la norme et vise à terme, de manière non restrictive, à améliorer la mise en œuvre du Programme d'Apprentissage en Milieu de Travail (PAMT). Comme dit précédemment, la formation de compagnon dans sa forme actuelle a tout à fait sa raison d'être, compte tenu entre autres des besoins actuels des entreprises. Néanmoins, cette situation est appelée à évoluer et **il pourrait être pertinent de songer à des modalités permettant de mieux couvrir l'ensemble des compétences de la norme et introduire le recours au matériel écrit de formation déjà disponible dans le secteur**.

5.3 Recommandations

Nos recommandations sont les suivantes.

Poursuivre l'offre de la formation de compagnon aux entreprises du secteur de manière très ouverte. Cette formation répond à des besoins et apparaît contribuer à la

structuration des pratiques de formation des entreprises. Il semble donc pertinent de poursuivre une offre de formation de compagnon sans qu'il n'y ait de critères restrictifs d'admissibilité.

Dans une perspective d'optimisation de la formation actuelle, considérer la pertinence des pistes suivantes :

- **revoir le contenu pour mieux l'arrimer à la norme :** le contenu de la formation pourrait être revu afin d'éliminer certains contenus qui semblent avoir moins de pertinence pour mieux l'arrimer à la norme; un minimum à cet effet serait que les six compétences soient bien expliquées aux compagnons et que ceux-ci s'approprient ce vocabulaire afin de les aider à mettre des mots sur les étapes du processus qui guide leurs pratiques et mieux les structurer;

- **avoir recours à des carnets d'apprentissage :** certains efforts pourraient être faits pour que la formation de compagnon soit une occasion de prendre connaissance du matériel écrit disponible dans le secteur;

- **faire plus de place à des situations issues du vécu des participants :** certaines mises en situation pendant la formation pourraient aussi être plus proches du vécu du compagnon dans son entreprise et moins génériques;

- **considérer la possibilité de proposer aux entreprises des activités de suivi auprès des compagnons :** le suivi de la formation est un point faible qui limite l'impact possible de celle-ci dans l'entreprise. Une visite de suivi par un animateur pourrait être l'occasion d'échanges entre les compagnons et de réponses à certaines questions qui ont pu émerger tout au long de leur pratique. Mais cela pourrait aussi être une occasion d'accompagnement d'un processus de structuration et de formalisation des pratiques, entre autres par un appui à la conception et l'élaboration et la mise en œuvre de nouvelles activités comportant un recours plus grand à l'écrit, et dans l'élaboration d'outils favorisant le transfert des compétences;

- **considérer la possibilité d'activités de formation et d'accompagnement des gestionnaires de la formation :** la gestion de la fonction formation est assurée de manières très diverses dans les PME. En somme, les superviseurs ou supérieurs immédiats sont généralement les premiers concernés et, à des degrés divers, les directions des ressources humaines. Il y aurait lieu, dans un premier temps, de viser d'abord les superviseurs par des activités de formation et d'accompagnement visant à accroitre leur connaissance des conditions critiques et des facteurs contextuels qui permettent d'optimiser les retombées de la formation de compagnon et de la formation en général dans leur entreprise. Ces activités devraient aussi inclure des rencontres avec les directions des ressources humaines de manière à assurer une intégration réussie de ces interventions.

Bibliographie

Alliger, G., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Traver, H., & Shortland, A. (1997). A meta-analysis on the relations among training criteria. *Personnel Psychology, 59*, 341-358.

Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later. *Personnel Psychology, 42*(2), 331.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle.* Paris: De Boeck Diffusion.

Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXIe siècle? *Savoirs*, hors-série 2004, 9-50.

Chen, H.T. 2005. Practical Program Evaluation : assessing and improving program planning, implementation and effectiveness. Sage.

Haccoun, R.R., Jeanrie, C., Saks, A.M. (1997) Concepts et pratiques contemporaines en evaluation de la formation: vers un modèle de diagnostic des impacts. *Gestion*, 22, 31.

Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model *Human Resource Development Quarterly, 7*(1), 5-21.

Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs. Second Edition.* San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers Inc.

Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Application of cognitive skill-based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology, 78*(2), 311-328.

Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: the new century text.* SAGE Publications ed. : Edition 3.

Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. J., Hammond, R. L., Merriman, H. O., et al. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca: Peacock.

Annexe 1 Tests d’évaluation des effets des sessions de formation

Évaluation de la formation de compagnon

Le Comité sectoriel de main-d'oeuvre des industries des portes et fenêtres, du meuble et des armoires de cuisine nous a demandé de procéder à l'évaluation de la formation de compagnon.

Pour cela, plusieurs opérations seront menées. En ce qui vous concerne, nous aimerions faire une évaluation de ce que la formation de compagnon va vous apporter en comparant vos réponses à des questions avant et après la formation.

Ce test est anonyme. En ce sens, votre nom ne sera en aucun cas associé à vos réponses : ce n'est pas vous que nous évaluons, mais la formation dans son ensemble. Nous vous demandons seulement d'identifier votre questionnaire à l'aide d'un code de lettres et/ou de chiffres de manière à ce que l'on puisse associer vos réponses avant la formation avec celles après la formation.

Composez votre code ici (par exemple, 4 derniers chiffres de votre numéro de téléphone, 3 premiers chiffres de votre numéro d'assistance sociale, ou votre adresse, ou même un dessin!) Il faut seulement que vous puissiez vous en rappeler demain à la fin de la formation.

L'évaluation à laquelle vous allez participer comporte deux questionnaires en lien avec la formation de compagnon : le premier vise à déterminer ce que vous considérez que vous savez déjà avant la formation, et le second, ce que vous vous sentez capables de faire avant la formation. Vous devrez répondre aux mêmes questions à la toute fin de la formation.

Le tout devrait vous prendre environ 15 à 30 minutes chaque fois. Prenez votre temps : vous aurez tout le temps voulu. Nous allons procéder ensemble un questionnaire à la fois.

Y a-t-il des questions?

Vous pouvez tourner la page.

Autoévaluation des connaissances

Ce premier test décrit des connaissances propres au rôle de compagnon. Nous aimerions évaluer dans quelle mesure, avant la formation de compagnon, vous possédez déjà ces connaissances.

Répondez en toute honnêteté, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Veuillez encercler le chiffre qui correspond le mieux à votre appréciation.

1- Je ne sais pas du tout

2- Je sais plus ou moins

3- Je sais un peu

4- Je sais parfaitement

N/A Ne s'applique pas

À mon avis, avant cette formation de compagnon, dans quelle mesure est-ce que je sais :

1. Comment établir un contact avec un apprenti de manière à favoriser son apprentissage.	1	2	3	4	NA
2. Quelles sont les informations que je dois savoir de sa part avant de débuter l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
3. Comment évaluer les compétences de l'apprenti avant l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
4. Ce qu'est un plan d'apprentissage.	1	2	3	4	NA
5. Ce qu'est un carnet d'apprentissage.	1	2	3	4	NA
6. Comment élaborer un plan d'apprentissage.	1	2	3	4	NA
7. Ce qu'il faut préparer avant de débuter l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
8. Quelles informations il faut transmettre à l'apprenti avant de débuter l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
9. Quelles informations il faut transmettre à l'apprenti sur l'évolution de son apprentissage.	1	2	3	4	NA
10. Comment transmettre mes connaissances à un apprenti.	1	2	3	4	NA
11. Comment présenter la tâche à apprendre pour faciliter l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
12. Quelles questions poser à l'apprenti pour savoir s'il comprend mes explications.	1	2	3	4	NA
13. Comment suivre la progression de mon apprenti.	1	2	3	4	NA
14. Comment donner du feed-back à mon apprenti.	1	2	3	4	NA
15. Comment évaluer des compétences à la fin de l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
16. Quels sont les différents moyens à utiliser pour évaluer des compétences à la fin de l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
17. Comment terminer la relation de compagnonnage à la toute fin.	1	2	3	4	NA

Échelle de sentiment d'efficacité personnelle

Ce deuxième test décrit des comportements propres au rôle de compagnon. Nous aimerions évaluer dans quelle mesure, avant la formation de compagnon, vous vous sentez capables d'avoir ces comportements.

Répondez en toute honnêteté, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Veuillez encercler le chiffre qui correspond le mieux à votre appréciation.

1- Pas du tout capable

2- Plus ou moins capable

3- Capable

4 - Tout à fait capable

N/A : Ne s'applique pas

Dans quelle mesure est-ce que je me sens capable:

1.1.1 D'établir un contact pour mieux connaitre mon apprenti.	1	2	3	4	NA
1.1.2 De déterminer comment mon apprenti apprend.	1	2	3	4	NA
1.1.3 D'expliquer les rôles et responsabilités de l'apprenti et du compagnon.	1	2	3	4	NA
1.1.4 D'évaluer ce que sait déjà mon apprenti par rapport au métier.	1	2	3	4	NA
1.1.5 De formuler les questions de la bonne manière pour savoir ce qu'un apprenti sait ou ne sait pas.	1	2	3	4	NA
1.1.6 D'évaluer la motivation de mon apprenti par rapport au métier	1	2	3	4	NA
1.2.1 D'évaluer les compétences que maitrise déjà mon apprenti par rapport au métier.	1	2	3	4	NA
1.2.2 D'utiliser un carnet d'apprentissage.	1	2	3	4	NA
1.2.2 D'utiliser les critères du carnet d'apprentissage pour évaluer les compétences de mon apprenti.	1	2	3	4	NA
1.2.3 D'entrer les informations sur les compétences maitrisées par mon apprenti dans le carnet d'apprentissage.	1	2	3	4	NA
1.2.4 De savoir quelles compétences doit acquérir mon apprenti compte tenu de ce qu'il sait déjà.	1	2	3	4	NA
1.2.5 D'expliquer à mon apprenti pourquoi il devra acquérir ces compétences.	1	2	3	4	NA
2.1.1 De définir exactement tout ce que mon apprenti devra apprendre afin de ne rien oublier en cours de route.	1	2	3	4	NA
2.1.2 De définir selon quelles étapes cet apprentissage va se dérouler dans le temps.	1	2	3	4	NA
2.1.3 De choisir des méthodes d'apprentissage de la tâche en fonction des contraintes de l'environnement de travail.	1	2	3	4	NA
2.1.4 De présenter mon plan d'apprentissage (mon contenu, mes étapes et mes méthodes) au supérieur immédiat et à mon apprenti.	1	2	3	4	NA
2.2.1 De choisir l'équipement et les outils de travail appropriés pour	1	2	3	4	NA

l’apprentissage.

2.2.2 De vérifier la disponibilité de l'équipement, des outils et des lieux de travail pour l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
2.2.3 De coordonner le travail avec le supérieur immédiat pour libérer du temps pour l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
2.2.4 D'ajuster mon plan d'apprentissage au besoin	1	2	3	4	NA
3.1.1 De présenter clairement la nouvelle tâche à mon apprenti.	1	2	3	4	NA
3.1.2 De faire connaitre à mon apprenti les objectifs d'apprentissage à atteindre	1	2	3	4	NA
3.1.3 De présenter clairement à mon apprenti comment se déroulera l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
3.1.4 De situer régulièrement mon apprenti dans la progression de son plan d'apprentissage.	1	2	3	4	NA
3.2.1 De montrer en détail à mon apprenti comment la tâche devrait être exécutée dans son ensemble .	1	2	3	4	NA
3.2.2 De découper la tâche en étapes pour faciliter l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
3.2.3 D'expliquer à mon apprenti les difficultés de la tâche.	1	2	3	4	NA
3.2.4 D'expliquer à mon apprenti les trucs du métier pour cette tâche.	1	2	3	4	NA
3.2.5 De montrer la tâche à mon apprenti à un rythme qui lui convient.	1	2	3	4	NA
3.2.6 De montrer la tâche à mon apprenti de différentes manières selon sa façon d'apprendre.	1	2	3	4	NA
3.3.1 De vérifier de la bonne façon si mon apprenti comprend mes explications.	1	2	3	4	NA
4.1.1 De donner à mon apprenti le support dont il a besoin.	1	2	3	4	NA
4.1.2 D'aller chercher les bonnes informations pour suivre la progression de mon apprenti.	1	2	3	4	NA
4.1.3 De donner un feed-back adéquat à mon apprenti.	1	2	3	4	NA
4.1.4 D'utiliser des façons pour développer l'autonomie de mon apprenti.	1	2	3	4	NA
4.2.1 De renforcer régulièrement les progrès de mon apprenti.	1	2	3	4	NA
4.2.2 De suivre régulièrement les progrès de mon apprenti.	1	2	3	4	NA
5.1.1 D'évaluer des compétences en fin d'apprentissage.	1	2	3	4	NA
5.1.2 D'utiliser différents moyens d'évaluation des compétences.	1	2	3	4	NA
5.2.1 Communiquer les résultats de mon évaluation des compétences aux personnes concernées.	1	2	3	4	NA
5.2.2 Valoriser le succès de l'apprenti	1	2	3	4	NA
5.2.3 Faire des recommandations à l'apprenti et à son supérieur immédiat.	1	2	3	4	NA
5.2.4 Conclure le compagnonnage avec mon apprenti.	1	2	3	4	NA
5.2.5 De déterminer le suivi qui sera nécessaire à mon apprenti.	1	2	3	4	NA
6.1.1 Installer et maintenir un climat de confiance et de collaboration.	1	2	3	4	NA
6.1.2 Communiquer efficacement avec mon apprenti et les personnes concernées par son apprentissage.	1	2	3	4	NA
6.1.3 Écouter et observer mon apprenti.	1	2	3	4	NA
6.1.4 Motiver mon apprenti.	1	2	3	4	NA
6.1.5 M'adapter à la personnalité de mon apprenti.	1	2	3	4	NA
6.1.6 Démontrer une attitude professionnelle envers mon apprenti.	1	2	3	4	NA
6.1.7 Démontrer du respect envers mon apprenti.	1	2	3	4	NA
6.2.1 Gérer mon stress dans mes activités de compagnon.	1	2	3	4	NA
6.2.2 M'adapter aux imprévus en cours de compagnonnage.	1	2	3	4	NA
6.2.3 Faire preuve de patience avec mon apprenti.	1	2	3	4	NA
6.2.4 Faire preuve de persévérance avec mon apprenti.	1	2	3	4	NA
6.2 5 Maintenir à jour mes connaissances pour être un compagnon compétent.	1	2	3	4	NA

Évaluation après la formation

Autoévaluation des connaissances

Ce premier test décrit des connaissances propres au rôle de compagnon. Nous aimerions évaluer dans quelle mesure, après la formation de compagnon, vous possédez ces connaissances.

Répondez en toute honnêteté, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Veuillez encercler le chiffre qui correspond le mieux à votre appréciation.

1-Je ne sais pas du tout

2- Je sais plus ou moins

3- Je sais un peu

4- Je sais parfaitement

N/A Ne s'applique pas

Dans quelle mesure est-ce que je sais :

1. Comment établir un contact avec un apprenti de manière à favoriser son apprentissage.	1	2	3	4	NA
2. Quelles sont les informations que je dois savoir de sa part avant de débuter l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
3. Comment évaluer les compétences de l'apprenti avant l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
4. Ce qu'est un plan d'apprentissage.	1	2	3	4	NA
5. Ce qu'est un carnet d'apprentissage.	1	2	3	4	NA
6. Comment élaborer un plan d'apprentissage.	1	2	3	4	NA
7. Ce qu'il faut préparer avant de débuter l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
8. Quelles informations il faut transmettre à l'apprenti avant de débuter l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
9. Quelles informations il faut transmettre à l'apprenti sur l'évolution de son apprentissage.	1	2	3	4	NA
10. Comment transmettre mes connaissances à un apprenti.	1	2	3	4	NA
11. Comment présenter la tâche à apprendre pour faciliter l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
12. Quelles questions poser à l'apprenti pour savoir s'il comprend mes explications.	1	2	3	4	NA
13. Comment suivre la progression de mon apprenti.	1	2	3	4	NA
14. Comment donner du feed-back à mon apprenti.	1	2	3	4	NA
15. Comment évaluer des compétences à la fin de l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
16. Quels sont les différents moyens à utiliser pour évaluer des compétences à la fin de l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
17. Comment terminer la relation de compagnonnage à la toute fin.	1	2	3	4	NA

Échelle de sentiment d'efficacité personnelle

Ce deuxième test décrit des comportements propres au rôle de compagnon. Nous aimerions évaluer dans quelle mesure, après la formation de compagnon, vous vous sentez capables d'avoir ces comportements.

Répondez en toute honnêteté, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Veuillez encercler le chiffre qui correspond le mieux à votre appréciation.

1- Pas du tout capable

2- Plus ou moins capable

3- Capable

4 - Tout à fait capable

N/A : Ne s'applique pas

Dans quelle mesure est-ce que je me sens capable:

1.1.1 D'établir un contact pour mieux connaitre mon apprenti.	1	2	3	4	NA
1.1.2 De déterminer comment mon apprenti apprend.	1	2	3	4	NA
1.1.3 D'expliquer les rôles et responsabilités de l'apprenti et du compagnon.	1	2	3	4	NA
1.1.4 D'évaluer ce que sait déjà mon apprenti par rapport au métier.	1	2	3	4	NA
1.1.5 De formuler les questions de la bonne manière pour savoir ce qu'un apprenti sait ou ne sait pas.	1	2	3	4	NA
1.1.6 D'évaluer la motivation de mon apprenti par rapport au métier	1	2	3	4	NA
1.2.1 D'évaluer les compétences que maitrise déjà mon apprenti par rapport au métier.	1	2	3	4	NA
1.2.2 D'utiliser un carnet d'apprentissage.	1	2	3	4	NA
1.2.2 D'utiliser les critères du carnet d'apprentissage pour évaluer les compétences de mon apprenti.	1	2	3	4	NA
1.2.3 D'entrer les informations sur les compétences maitrisées par mon apprenti dans le carnet d'apprentissage.	1	2	3	4	NA
1.2.4 De savoir quelles compétences doit acquérir mon apprenti compte tenu de ce qu'il sait déjà.	1	2	3	4	NA
1.2.5 D'expliquer à mon apprenti pourquoi il devra acquérir ces compétences.	1	2	3	4	NA
2.1.1 De définir exactement tout ce que mon apprenti devra apprendre afin de ne rien oublier en cours de route.	1	2	3	4	NA
2.1.2 De définir selon quelles étapes cet apprentissage va se dérouler dans le temps.	1	2	3	4	NA
2.1.3 De choisir des méthodes d'apprentissage de la tâche en fonction des contraintes de l'environnement de travail.	1	2	3	4	NA
2.1.4 De présenter mon plan d'apprentissage (mon contenu, mes étapes et mes méthodes) au supérieur immédiat et à mon apprenti.	1	2	3	4	NA
2.2.1 De choisir l'équipement et les outils de travail appropriés pour	1	2	3	4	NA

l’apprentissage.

2.2.2 De vérifier la disponibilité de l'équipement, des outils et des lieux de travail pour l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
2.2.3 De coordonner le travail avec le supérieur immédiat pour libérer du temps pour l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
2.2.4 D'ajuster mon plan d'apprentissage au besoin	1	2	3	4	NA
3.1.1 De présenter clairement la nouvelle tâche à mon apprenti.	1	2	3	4	NA
3.1.2 De faire connaitre à mon apprenti les objectifs d'apprentissage à atteindre	1	2	3	4	NA
3.1.3 De présenter clairement à mon apprenti comment se déroulera l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
3.1.4 De situer régulièrement mon apprenti dans la progression de son plan d'apprentissage.	1	2	3	4	NA
3.2.1 De montrer en détail à mon apprenti comment la tâche devrait être exécutée dans son ensemble .	1	2	3	4	NA
3.2.2 De découper la tâche en étapes pour faciliter l'apprentissage.	1	2	3	4	NA
3.2.3 D'expliquer à mon apprenti les difficultés de la tâche.	1	2	3	4	NA
3.2.4 D'expliquer à mon apprenti les trucs du métier pour cette tâche.	1	2	3	4	NA
3.2.5 De montrer la tâche à mon apprenti à un rythme qui lui convient.	1	2	3	4	NA
3.2.6 De montrer la tâche à mon apprenti de différentes manières selon sa façon d'apprendre.	1	2	3	4	NA
3.3.1 De vérifier de la bonne façon si mon apprenti comprend mes explications.	1	2	3	4	NA
4.1.1 De donner à mon apprenti le support dont il a besoin.	1	2	3	4	NA
4.1.2 D'aller chercher les bonnes informations pour suivre la progression de mon apprenti.	1	2	3	4	NA
4.1.3 De donner un feed-back adéquat à mon apprenti.	1	2	3	4	NA
4.1.4 D'utiliser des façons pour développer l'autonomie de mon apprenti.	1	2	3	4	NA
4.2.1 De renforcer régulièrement les progrès de mon apprenti.	1	2	3	4	NA
4.2.2 De suivre régulièrement les progrès de mon apprenti.	1	2	3	4	NA
5.1.1 D'évaluer des compétences en fin d'apprentissage.	1	2	3	4	NA
5.1.2 D'utiliser différents moyens d'évaluation des compétences.	1	2	3	4	NA
5.2.1 Communiquer les résultats de mon évaluation des compétences aux personnes concernées.	1	2	3	4	NA
5.2.2 Valoriser le succès de l'apprenti	1	2	3	4	NA
5.2.3 Faire des recommandations à l'apprenti et à son supérieur immédiat.	1	2	3	4	NA
5.2.4 Conclure le compagnonnage avec mon apprenti.	1	2	3	4	NA
5.2.5 De déterminer le suivi qui sera nécessaire à mon apprenti.	1	2	3	4	NA
6.1.1 Installer et maintenir un climat de confiance et de collaboration.	1	2	3	4	NA
6.1.2 Communiquer efficacement avec mon apprenti et les personnes concernées par son apprentissage.	1	2	3	4	NA
6.1.3 Écouter et observer mon apprenti.	1	2	3	4	NA
6.1.4 Motiver mon apprenti.	1	2	3	4	NA
6.1.5 M'adapter à la personnalité de mon apprenti.	1	2	3	4	NA
6.1.6 Démontrer une attitude professionnelle envers mon apprenti.	1	2	3	4	NA
6.1.7 Démontrer du respect envers mon apprenti.	1	2	3	4	NA
6.2.1 Gérer mon stress dans mes activités de compagnon.	1	2	3	4	NA
6.2.2 M'adapter aux imprévus en cours de compagnonnage.	1	2	3	4	NA
6.2.3 Faire preuve de patience avec mon apprenti.	1	2	3	4	NA
6.2.4 Faire preuve de persévérance avec mon apprenti.	1	2	3	4	NA
6.2 5 Maintenir à jour mes connaissances pour être un compagnon compétent.	1	2	3	4	NA

Formation des compagnons

(Durée : 2 jours)

Évaluation de votre niveau de satisfaction

Pas d'accord avec l'énoncé : 1
Peu d'accord : 2
Assez d'accord 3
Tout à fait d'accord : 4
Ne s'applique pas : n-a

	1	2	3	4	n-a
Le contenu répondait à mes besoins.	☐	☐	☐	☐	☐
Le nombre d'heures de formation a été suffisant.	☐	☐	☐	☐	☐
La documentation fournie était utile.	☐	☐	☐	☐	☐
La méthodologie utilisée a facilité mon apprentissage.	☐	☐	☐	☐	☐
Le formateur était familier avec le contenu.	☐	☐	☐	☐	☐
Les locaux étaient adéquats.	☐	☐	☐	☐	☐
Les exercices ont favorisé mon apprentissage.	☐	☐	☐	☐	☐
L'animation a suscité ma participation.	☐	☐	☐	☐	☐

Commentaires sur la session de formation :

Annexe 2 Guides des entrevues avec les gestionnaires et les compagnons

Guide d'entrevue avec les gestionnaires

1. Actuellement, dans votre entreprise, est-ce que :

Vous disposez de profils de compétence pour vos postes?
Vous utilisez des guides d'apprentissage?
Vous avez un comité paritaire de formation?
La formation de compagnon s'inscrit dans une stratégie d'ensemble de développement des compétences?

2. En ce qui concerne les compétences 1, 2 et 5 du compagnon : qu'est-ce qui vous revient et qu'est-ce qui est pris en charge par le compagnon en termes de tâche et de responsabilités?

	Ce qui vous revient	Ce qui revient au compagnon
Compétence 1 : Être capable d'évaluer les compétences maitrisées et les besoins d'apprentissage		
Compétence 2 : Être capable de planifier et d'organiser la mise en œuvre du plan d'apprentissage		
Compétence 5 : Être capable d'évaluer les compétences		

3. Selon vos perceptions, dans quelle mesure la formation a-t-elle contribué à augmenter les compétences de vos compagnons ?

	Avant la formation de compagnon (1 = pas du tout; 10= tout à fait)	Après la formation de compagnon (1 = pas du tout; 10= tout à fait)
Compétence 1 : Être capable d'évaluer les compétences maitrisées et les besoins d'apprentissage	/10	/10
Compétence 2 : Être capable de planifier et d'organiser la mise en œuvre du plan d'apprentissage	/10	/10
Compétence 3 : Être capable de transmettre ses compétences	/10	/10
Compétence 4 : Être capable de soutenir l'apprenti dans sa pratique et de suivre sa progression	/10	/10
Compétence 5 : Être capable d'évaluer les compétences	/10	/10
Compétence 6 : Être capable d'interagir en milieu de travail	/10	/10

4. Dans quelle mesure a-t-elle modifié leur façon de faire du compagnonnage dans l'entreprise? Pouvez-vous illustrer?

Y a-t-il eu des mesures spéciales mises en place pour faciliter le transfert de cette formation lors du retour au travail? Si oui, lesquelles?

5. Ces changements ont-ils un impact sur l'entreprise?

Si oui, de quelle nature? Sont-ils quantifiables, rattachés à des indicateurs de gestion?

6. Y a-t-il des conditions à respecter pour que cette formation soit le plus profitable possible au compagnon? À l'organisation ?

Le cas échéant, ces conditions ont-elles pu être mises en place?

7. Cette formation vous a-t-elle amené à mettre en place des pratiques plus structurées de formation (incluant des PAMT)?

Si oui, pourquoi et comment?

Sinon, pourquoi? Y a-t-il un lien avec la formation de compagnon?

8. En conclusion, quelle évaluation faites-vous de la formation de compagnon que vos travailleurs ont reçu? Quelles en sont les forces et faiblesses que vous percevez?

Guide d'entrevue avec les compagnons

1. Pouvez-vous me décrire rapidement dans vos mots votre compréhension des 6 compétences du compagnon (ça consiste à faire quoi?)? (Avec l'aide de la grille d'autoévaluation)

2. En ce qui concerne les compétences 1, 2 et 5 : qu'est-ce qui vous revient et qu'est-ce qui est pris en charge par l'organisation en termes de tâche et de responsabilités?

	Ce qui vous revient	Ce qui revient à l'organisation
Compétence 1 : Être capable d'évaluer les compétences maitrisées et les besoins d'apprentissage		
Compétence 2 : Être capable de planifier et d'organiser la mise en œuvre du plan d'apprentissage		
Compétence 5 : Être capable d'évaluer les compétences		

3. Faire remplir la grille d'autoévaluation des compétences.

Seriez-vous capable de passer l'évaluation de certification pour être reconnu compagnon? Pourquoi? Qu'est-ce qui vous aiderait en ce sens?

4. Quels sont les moments ou contenus de la session de formation qui vous ont le plus aidé à acquérir ces compétences? Y a-t-il des moments ou contenus qui devraient être revus ? Si oui, lesquels?

5. Qu'est-ce que vous avez appris lors de la formation et que vous avez pu transposer dans vos pratiques de compagnon (quantifier proportion /10)? Y a-t-il des choses qui vous ont aidé ou nui à cet effet?

Qu'est-ce que vous avez appris lors de la formation et que vous n'avez pas pu transposer dans vos pratiques de compagnon? Y a-t-il des choses qui vous ont nui à cet effet? Qu'est-ce qui vous aurait aidé?

6. Dans quelle mesure est-ce que cette formation a été profitable à votre entreprise, sur une échelle de 10 points? Comment? Y a-t-il des choses qui ont aidé à cet effet ? Y a-t-il des choses qui auraient pu aider à la rendre plus profitable?

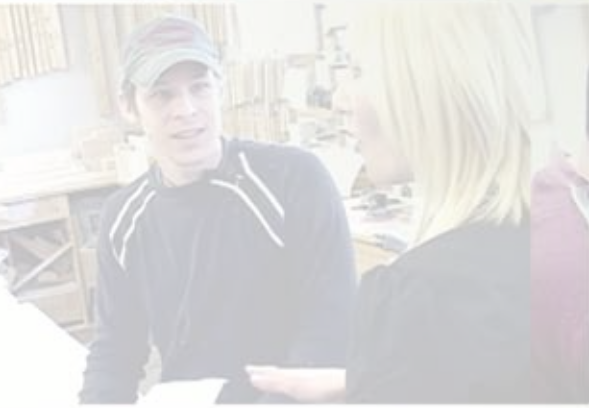
7. Y a-t-il eu des formations plus structurées dans votre entreprise suite à la formation de compagnon? Illustrer.

Si oui, votre formation de compagnon a-t-elle joué un rôle à cet effet?

Si oui, comment? Sinon, aurait-elle pu aider? Comment?

Auto-évaluation des compétences de compagnon

	Avant ma formation de compagnon, je maitrisais cette compétence … (1 = pas du tout; 10= tout à fait)	**Suite à ma formation de compagnon**, je maitrisais cette compétence … (1 = pas du tout; 10= tout à fait)	**Maintenant, quelques mois après ma formation de compagnon**, je maitrise cette compétence … (1 = pas du tout; 10= tout à fait)
Compétence 1 : Être capable d'évaluer les compétences maitrisées et les besoins d'apprentissage	/10	/10	/10
Compétence 2 : Être capable de planifier et d'organiser la mise en œuvre du plan d'apprentissage	/10	/10	/10
Compétence 3 : Être capable de transmettre ses compétences	/10	/10	/10
Compétence 4 : Être capable de soutenir l'apprenti dans sa pratique et de suivre sa progression	/10	/10	/10
Compétence 5 : Être capable d'évaluer les compétences	/10	/10	/10
Compétence 6 : Être capable d'interagir en milieu de travail	/10	/10	/10



Commission des partenaires du marché du travail

Québec

La Commission des partenaires du marché du travail contribue au financement de la production de ce document.