

Université de Montréal

**Les déterminants de l'évaluation de la formation et de son
rendement perçu**

Le cas des employeurs assujettis à la *Loi favorisant le développement et la
reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre au Québec*

Par

Faiçal Zellama

École de relations industrielles
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en relations industrielles

Janvier 2015

© Faiçal Zellama, 2015

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

**Les déterminants de l'évaluation de la formation et de son
rendement perçu**

Le cas des employeurs assujettis à la *Loi favorisant le développement et la
reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre au Québec*

est Présentée par :
Faïçal Zellama

et a été Évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Tania Saba
Présidente-rapporteur

Jean Charest
Directeur de recherche

Brahim Boudarbat
Membre du jury

Examineur externe
Paul Bélanger

Représentant du doyen de la FES
Jean-Sébastien Boudrias

Résumé

La formation de la main-d'œuvre est l'objet d'une littérature scientifique abondante depuis plusieurs années. D'une manière générale, les principaux sujets étudiés dans la littérature scientifique, les travaux empiriques et dans les politiques publiques traitent du rendement de la formation de la main-d'œuvre ou plus récemment de la dimension stratégique de la formation de la main-d'œuvre sur la performance organisationnelle. Or, les résultats produits sont mitigés, peu convaincants, voire contradictoires (Cedefop, 2013, 2005). En conséquence, les chefs d'entreprises et les décideurs en matière de politiques publiques manquent de démonstrations claires pour évaluer les impacts de la formation sur la performance des organisations. Dans cette recherche, nous proposons justement d'apporter un nouvel éclairage théorique et empirique pour mieux comprendre les caractéristiques des entreprises qui évaluent le rendement de la formation, comment le font-elles et quelles sont les retombées perçues en la matière.

Sur le plan théorique, cette recherche mobilise trois approches différentes dans un modèle analytique qui se veut intégratif. Dans la partie plutôt hypothético-déductive, la théorie du capital humain ainsi que le modèle de Kirkpatrick et de la gestion stratégique de ressources humaines permettent de vérifier la rationalité des employeurs en matière d'évaluation de la formation et de la perception de son rendement. Dans la partie la plus exploratoire de la thèse, nous avons mobilisé les pouvoirs conceptuels et explicatifs de l'approche institutionnaliste pour comprendre le comportement des organisations qui ne font pas d'évaluation formelle mais qui perçoivent quand même des retombées positives de leurs activités de formation.

Sur le plan méthodologique, il s'agit d'une recherche explicative et d'une démarche en partie exploratoire quantitative faite à partir des données de l'enquête menée en 2003 par Emploi-Québec et l'Institut de la statistique du Québec auprès de 4600 entreprises assujetties à la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Nos principaux résultats de recherche soutiennent l'existence de trois types de facteurs explicatifs de la perception des retombées de la formation : des facteurs liés à l'organisation (profil et expérience en formation), des facteurs liés à la nature de la formation

et des facteurs liés à l'intervention institutionnelle en matière de formation.

Mots clés : Évaluation de la formation, Rendement perçu de la formation, Déterminants de la formation, Théorie du capital humain, Modèle de Kirkpatrick, Gestion stratégique des ressources humaines.

Abstract

Labour force training has been the object of an extensive body of scientific literature for many years. In general, the main subjects examined in the scientific literature, in professional studies and in public policy discussions concern the effectiveness of labour force training and, more recently, the strategic dimension of labour force training with regard to possible effects on organisational performance. The results produced, however, have been qualified, unconvincing and at times contradictory (Cedefop, 2013, 2005). As a consequence, business leaders and public policy decision-makers lack the clear evidence needed to evaluate the impact of training on the performance of organisations. In the present study, a new theoretical and empirical perspective is offered with which to better understand the characteristics of businesses which evaluate the effectiveness of training, how the evaluations are conducted and the perceived effects thereof.

In terms of its theoretical basis, this study utilises three different approaches in an integrative analytical model. In the hypothetical-deductive section of the study, the theory of human capital as well as the Kirkpatrick model and the strategic management of human resources allows for the verification of the motivation of employers with regard to training evaluation and the perception of its utility. In the more exploratory section of the thesis, the conceptual and explanatory powers of an institutionalist approach have been mobilised to understand the behaviour of organisations that do not conduct formal evaluations but which nonetheless perceive the positive effects of their training activities.

In terms of methodology, this is an explicative analysis and an in-part exploratory quantitative approach based on the results of a study conducted in 2005 by Emploi-Québec and l'Institut de la statistique du Québec of businesses subject to the *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Our main research findings suggest the existence of three types of factors which explain the perception of the effects of training: factors related to the organisation in question (the nature and extent of experience in training), factors related to the type of training and factors related to

institutional action concerning training.

Key Words: Training evaluation, Perceived utility of training, Determinants of training, Theory of human capital, Kirkpatrick model, Strategic management of human resources

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	ix
Liste des figures.....	xx
Liste des annexes.....	xxi
Liste des sigles et abréviations.....	xxii
Remerciements.....	xxv
Introduction.....	1
Chapitre 1.....	9
Problématique et revue de la littérature.....	9
1.1 Introduction.....	9
1.2 Problématique générale.....	11
1.3 Définitions des concepts.....	17
1.3.1 La formation de la main-d'œuvre en milieu de travail.....	18
1.3.2 L'évaluation de la formation de la main-d'œuvre.....	31
1.3.3 Le rendement de la formation de la main-d'œuvre.....	39
1.4 Les postulats théoriques.....	43
1.4.1 L'approche économique.....	44
1.4.2 L'approche managériale et de gestion stratégique des ressources humaines.....	74
1.4.3 L'approche institutionnaliste.....	106
1.5 Synthèse des constats et des variables issus de la revue de la littérature.....	114
1.5.1 Synthèse des constats et des variables trouvés dans la littérature sur les dimensions organisationnelles en matière de formation.....	115
1.5.2 Synthèse des constats et des variables trouvés dans la littérature sur l'évaluation de la formation.....	119
1.5.3 Synthèse des constats et des variables trouvés dans la littérature sur le rendement de formation de main-d'œuvre.....	123
1.6 Conclusion de la revue de la littérature.....	124
Chapitre 2.....	127
Cadre théorique et méthodologie de recherche.....	127

2.1 Cadre théorique.....	127
2.1.1 Questions de recherche	129
2.1.2 Modèles conceptuels	129
2.2 Cadre opératoire.....	136
2.2.1 Variable dépendante (modèle conceptuel 1)	136
2.2.2 Variables indépendantes.....	140
2.2.3 Hypothèses de recherche (modèle conceptuel 1)	144
2.2.4 Variable dépendante (modèle conceptuel 2)	147
2.2.5 Hypothèses de recherche (modèle conceptuel 2)	151
2.2.6 Variables modératrices (modèle conceptuel 2).....	156
2.3 Méthodologie de recherche	161
2.3.1 Enquête (2003) auprès des employeurs assujettis à la <i>Loi sur les compétences</i> ...	165
2.3.2 Types d'analyses statistiques	169
2.3.2.1 <i>Le modèle de régression logistique</i>	173
2.3.2.2 <i>Calcul de l'effet d'interaction</i>	175
2.3.3 Conditions de réalisation des travaux statistiques	178
2.4 Conclusion.....	179
Chapitre 3.....	182
Analyse descriptive des variables de deux modèles théoriques	182
3.1 Description des variables dépendantes caractérisant le processus d'évaluation de la formation (premier modèle théorique)	182
3.1.1 L'évaluation des activités de formation dans les organisations	183
3.1.2 L'évaluation de la satisfaction des participants à la formation	186
3.1.3 L'évaluation des compétences acquises à la fin de la formation.....	188
3.1.4 L'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail	190
3.1.5 L'évaluation de la formation selon «Autres façons d'évaluer»	193
3.1.6 L'évaluation selon l'attestation de participation à la formation	195
3.1.7 L'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation .	196
3.2 Description des variables dépendantes caractérisant le rendement perçu de la formation (deuxième modèle théorique)	198
3.2.1 Le rendement perçu de la formation par rapport à la gestion des ressources humaines	200
3.2.2 Le rendement perçu de la formation en termes de climat de travail.....	206
3.2.3 Le rendement perçu de la formation en termes de productivité et de compétitivité	211

3.2.4	Le rendement perçu de la formation en termes d'équipement, de santé et sécurité au travail.....	216
3.2.5	Le rendement perçu de la formation en termes de mobilité interne et de diminution du risque de chômage	221
3.3	Description des variables indépendantes.....	223
3.3.1	Le profil de l'organisation.....	223
3.3.3	Les caractéristiques de l'offre de formation	263
3.3.4	Le recours au soutien institutionnel en matière de formation.....	280
Chapitre 4.....		295
	Les résultats de régressions logistiques : nature et facteurs explicatifs de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu	295
4.1	Vérification du modèle sur les déterminants de l'évaluation de la formation	296
4.1.1	Vérification des hypothèses de recherche visant la relation entre le profil de l'organisation et les pratiques formelles d'évaluation de la formation.....	296
4.1.2	Vérification des hypothèses de recherche visant la relation entre les pratiques organisationnelles en matière de formation et les pratiques formelles d'évaluation de la formation.....	306
4.1.3	Vérification des hypothèses de recherche visant la relation entre les caractéristiques d'offre de formation et les pratiques formelles d'évaluation de la formation.....	314
4.1.4	Vérification des hypothèses de recherche visant la relation entre le recours au soutien institutionnel en matière de formation et les pratiques formelles d'évaluation de la formation	320
4.2	Synthèse sur les déterminants de l'évaluation de la formation.....	326
4.3	Réponse à la première question de recherche.....	330
4.4	Vérification du modèle sur les déterminants du rendement perçu de la formation... ..	331
4.4.1	Vérification de l'hypothèse spécifique de recherche mettant en relation l'évaluation de la formation et le rendement perçu de la formation.....	332
4.4.2	Vérification des hypothèses de recherche visant la relation entre le profil de l'organisation et le rendement perçu de la formation	335
4.4.3	Vérification des hypothèses de recherche visant la relation entre les pratiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation	346
4.4.4	Vérification des hypothèses de recherche visant la relation entre les caractéristiques de l'offre de formation et le rendement perçu de la formation.....	355
4.4.5	Vérification des hypothèses de recherche visant la relation entre le recours au	

soutien institutionnel en matière de formation et le rendement perçu de la formation	361
4.5 Synthèse sur les déterminants du rendement perçu de la formation	368
4.6 Réponses aux deuxième et troisième questions de recherche	377
4.7 Conclusion du chapitre	381
Chapitre 5	432
Analyse et discussion des résultats	432
5.1 Rappel de la question et des volets de recherche	433
5.2 Analyse des volets de recherche	439
5.2.1 Les pratiques formelles d'évaluation déterminantes de la perception du rendement de la formation (<i>Premier volet de recherche</i>)	440
5.2.2 Le profil de l'organisation comme déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu (<i>Deuxième volet de recherche</i>)	446
5.2.2.2 La syndicalisation «partielle» des employés est déterminante des pratiques formelles d'évaluation de la formation	453
5.2.3 Les pratiques organisationnelles en matière de formation déterminantes de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu (<i>Troisième volet de recherche</i>)	467
5.2.4 L'offre de formation comme déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu (<i>Quatrième volet de recherche</i>)	480
5.2.5 Le recours au soutien institutionnel en matière de formation est un facteur déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu (<i>Cinquième volet de recherche</i>)	496
5.3 Retour sur le modèle conceptuel et réponse à la question de recherche	513
5.4 Principales contributions et limites de la recherche	524
5.4.1 Contributions théorique et pratique de la thèse	524
5.4.2 Limites de la recherche et pistes de recherches futures	529
Conclusion	533
Bibliographie	539

Liste des tableaux

Tableau I : Les coûts et les avantages de la formation de la main-d'oeuvre.....	29
Tableau II : Évaluation du rendement de la formation selon le triplet : Formation-Productivité-Salaire.....	69
Tableau III : Études empiriques traitant des liens entre les pratiques GRH (formation) et la performance organisationnelle	82
Tableau IV: Synthèse du modèle hiérarchique d'évaluation de Kirkpatrick.....	93
Tableau V : Modèles d'évaluation de la formation dérivés de Kirkpatrick.....	100
Tableau VI: Cadre analytique de l'institutionnalisme selon «The Three Pillars of Institutions»	110
Tableau VII: Synthèse des constats et des variables trouvés dans la littérature sur les dimensions organisationnelles en matière de formation.....	116
Tableau VIII: Synthèse des constats et des variables trouvés dans la littérature sur l'évaluation de la formation.....	121
Tableau IX: Synthèse des constats et des variables trouvés dans la littérature sur les dimensions du rendement de formation de la main-d'œuvre.....	123
Tableau X: Cadre opératoire : variable dépendante (modèle conceptuel 1)	139
Tableau XI: Variables indépendantes : dimensions organisationnelles en matière de formation de la main-d'œuvre (modèles conceptuels 1 et 2).....	143
Tableau XII: Hypothèses de recherche (modèle conceptuel 1).....	145
Tableau XIII: Modèle opératoire : variable dépendante (modèle conceptuel 2)	150
Tableau XIV: Hypothèses de recherche (modèle conceptuel 2).....	151
Tableau XV: Échantillonnage selon les douze strates.....	167
Tableau XVI: Évaluation des activités de formation	185

Tableau XVII: Évaluation des activités de formation selon le niveau 1 de Kirkpatrick.....	187
Tableau XVIII: Évaluation des activités de formation selon le niveau 2 de Kirkpatrick.....	190
Tableau XIX: Évaluation des activités de formation selon le niveau 3 de Kirkpatrick	192
Tableau XX: Évaluation des activités de formation selon «Autres façons».....	194
Tableau XXI: Évaluation des activités de formation selon une attestation écrite de présence ou de participation à la formation	196
Tableau XXII: Évaluation des activités de formation selon une attestation écrite mentionnant une liste des compétences acquises par l'employé lors de la formation.....	197
Tableau XXIII: Rendement perçu : amélioration de l'adaptation des employés aux changements technologiques ou organisationnels	205
Tableau XXIV: Rendement perçu : moins de supervision ou d'encadrement	205
Tableau XXV: Rendement perçu : moins de roulement du personnel	205
Tableau XXVI: Rendement perçu : moins d'absentéisme.....	205
Tableau XXVII : Rendement perçu de la formation regroupé en termes de gestion des ressources humaines	205
Tableau XXVIII: Rendement perçu : accroissement de la motivation personnelle des employés formés	210
Tableau XXIX: Rendement perçu : plus grande stimulation dans les équipes de travail	210
Tableau XXX: Rendement perçu : meilleur climat de travail	210
Tableau XXXI : Rendement perçu : meilleure entente patronale-syndicale.....	210
Tableau XXXII: Rendement perçu regroupé en termes de climat de travail	211
Tableau XXXIII: Rendement perçu : produits ou services de meilleure qualité	215
Tableau XXXIV: Rendement perçu : plus grand respect des échéanciers de production.....	215

Tableau XXXV : Rendement perçu : coûts de production inférieurs	215
Tableau XXXVI: Rendement perçu en termes de compétitivité et de service à la clientèle ..	215
Tableau XXXVII: Rendement perçu : moins de bris d'équipement.....	220
Tableau XXXVIII: Rendement perçu : moins de gaspillage de matériel ou de matériaux	220
Tableau XXXIX: Rendement perçu : moins d'accidents de travail	220
Tableau XL: Rendement perçu en termes d'équipement, de santé et sécurité au travail.....	220
Tableau XLI : Rendement perçu : contribution à la promotion de certains employés.....	222
Tableau XLII : Rendement perçu : maintien en emploi de certains employés	223
Tableau XLIII : Fréquences des organisations selon la taille	224
Tableau XLIV : Taille de l'organisation vs Évaluations	227
Tableau XLV : Fréquence des organisations syndiquées	228
Tableau XLVI: Syndicalisation des employés vs Évaluations.....	230
Tableau XLVII : Secteurs d'activités économiques vs Évaluations	234
Tableau XLVIII: Investissement du seuil du 1% en formation.....	236
Tableau XLIX: Investissement du seuil du 1% en formation vs Évaluations	237
Tableau L : Investissement du seuil du 1% en formation vs Rendement perçu en termes de GRH	239
Tableau LI: Investissement du seuil du 1% en formation vs Rendement perçu en termes de Climat de travail	240
Tableau LII : Investissement du seuil du 1% en formation vs Rendement perçu en termes de compétitivité et de productivité	240
Tableau LIII: Investissement du seuil du 1% en formation vs Rendement perçu en termes d'équipement et de SST	240

Tableau LIV: Investissement du seuil du 1% en formation vs Rendement perçu en termes de mobilité interne et de maintien en emploi.....	241
Tableau LV: Planification des besoins de formation.....	243
Tableau LVI: Planification des besoins de formation vs Évaluations.....	243
Tableau LVII: Planification des besoins de formation vs Rendement perçu en termes de GRH	246
Tableau LVIII: Planification des besoins de formation vs Rendement perçu en termes de «Climat de travail»	246
Tableau LIX: Planification des besoins de formation vs Rendement perçu en termes de «Compétitivité et productivité»	246
Tableau LX: Planification des besoins de formation vs Rendement perçu en termes d'«équipement et de SST».....	247
Tableau LXI: Planification des besoins de formation vs Rendement perçu en termes de «mobilité interne et de maintien en emploi».....	247
Tableau LXII: Budgétisation de la formation.....	249
Tableau LXIII : Budgétisation de la formation vs Évaluations.....	249
Tableau LXIV: Budgétisation de la formation vs Rendement perçu en termes de GRH.....	252
Tableau LXV: Budgétisation de la formation vs Rendement perçu en termes de climat de travail	252
Tableau LXVI: Budgétisation de la formation vs Rendement perçu en termes de compétitivité et productivité.....	252
Tableau LXVII : Budgétisation de la formation vs Rendement perçu en termes d'équipement et de SST.....	253
Tableau LXVIII: Budgétisation de la formation vs Rendement perçu en termes de mobilité interne et de maintien en emploi	253

Tableau LXXIX: Nombre d'organisations auxquelles s'applique la négociation de la formation	256
Tableau LXX: Nombre d'organisations auxquelles s'applique la négociation de la formation vs Évaluation de la formation.....	256
Tableau LXXI: Nombre d'organisations auxquelles s'applique la négociation de la formation vs Attestations.....	258
Tableau LXXII: Négociation de la formation vs Évaluations.....	259
Tableau LXXIII: Négociation de la formation vs Rendement perçu en termes de GRH.....	262
Tableau LXXIV: Négociation de la formation vs Rendement perçu en termes de Climat de travail	262
Tableau LXXV: Négociation de la formation vs Rendement perçu en termes compétitivité et de productivité.....	262
Tableau LXXVI : Négociation de la formation vs Rendement perçu en termes d'équipement et de SST	263
Tableau LXXVII: Négociation de la formation vs Rendement perçu en termes de mobilité interne et de maintien en emploi	263
Tableau LXXVIII: Types de formation vs Évaluations	267
Tableau LXXIX: Types de formation vs Rendement perçu en termes de GRH	271
Tableau LXXX: Types de formation vs Rendement perçu en termes de «Climat de travail» .	271
Tableau LXXXI: Types de formation vs Rendement perçu en termes de «Compétitivité et productivité».....	272
Tableau LXXXII: Types de formation vs Rendement perçu en termes d'«équipement et de SST».....	272
Tableau LXXXIII : Types de formation vs Rendement perçu en termes de «mobilité interne et maintien en emploi»	273

Tableau LXXXIV: Taux de formation des employés.....	278
Tableau LXXXV: Taux de formation des employés vs Évaluations.....	279
Tableau LXXXVI: Taux de formation des employés hommes.....	279
Tableau LXXXVII: Taux de formation des hommes vs Évaluations	279
Tableau LXXXVIII: Taux de formation des employées femmes.....	280
Tableau LXXXIX: Taux de formation des femmes vs Évaluations	280
Tableau XC: Aide-conseil d'Emploi-Québec vs Évaluations	283
Tableau XCI: Aide-conseil d'Emploi-Québec vs Rendement perçu en termes de GRH	283
Tableau XCII: Aide-conseil d'Emploi-Québec vs Rendement perçu en termes de «Climat de travail»	284
Tableau XCIII: Aide-conseil d'Emploi-Québec vs Rendement perçu en termes de «Compétitivité et de productivité»	284
Tableau XCIV: Aide-conseil d'Emploi-Québec vs Rendement perçu en termes d'«équipement et de SST».....	284
Tableau XCV: Aide-conseil d'Emploi-Québec vs Rendement perçu en termes de «mobilité interne et de maintien en emploi»	284
Tableau XCVI: Aide-soutien du comité sectoriel vs Évaluations.....	288
Tableau XCVII: Aide-soutien du comité sectoriel vs Rendement perçu en termes de GRH... 288	288
Tableau XCVIII: Aide-soutien du comité sectoriel vs Rendement perçu en termes de «Climat de travail»	288
Tableau XCIX : Aide-soutien du comité sectoriel vs Rendement perçu en termes «Compétitivité et de productivité»	288
Tableau C : Aide-soutien du comité sectoriel vs Rendement perçu en terme de d' « équipement et de SST »	289

Tableau CI: Aide-soutien du comité sectoriel vs Rendement perçu en termes de mobilité interne et de maintien en emploi	289
Tableau CII : Aide-soutien du FDRCMO vs Évaluations.....	292
Tableau CIII: Aide-soutien du FDRCMO vs Rendement perçu en termes de GRH	292
Tableau CIV : Aide-soutien du FDRCMO vs Rendement perçu en termes de «Climat de travail»	292
Tableau CV : Aide-soutien du FDRCMO vs Rendement perçu en termes de «Compétitivité et productivité».....	293
Tableau CVI : Aide-soutien du FDRCMO vs Rendement perçu en termes d'«équipement et de SST»	293
Tableau CVII : Aide-soutien du FDRCMO vs Rendement perçu en termes de «mobilité interne et de maintien en emploi».....	293
Tableau CVIII : Associations significatives du profil de l'organisation et l'évaluation de la formation	303
Tableau CIX : Associations significatives du profil de l'organisation et l'évaluation de la satisfaction des participants à la formation	304
Tableau CX : Associations significatives du profil de l'organisation et l'évaluation des compétences acquises à la fin de la formation	304
Tableau CXI: Associations significatives du profil de l'organisation et l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail.....	305
Tableau CXII: Associations significatives du profil de l'organisation et «Autres façons d'évaluer» la formation	305
Tableau CXIII: Associations significatives du profil de l'organisation et l'attestation de la participation à la formation	305
Tableau CXIV: Associations significatives du profil de l'organisation et l'attestation des compétences acquises par l'employé lors de la formation	306

Tableau CXV: Associations significatives des pratiques organisationnelles en matière de formation et l'évaluation de la formation	312
Tableau CXVI: Associations significatives des pratiques organisationnelles en matière de formation et l'évaluation de la satisfaction des participants à la formation	313
Tableau CXVII: Associations significatives des pratiques organisationnelles en matière de formation et l'évaluation des compétences acquises à la fin de la formation	313
Tableau CXVIII: Associations significatives des pratiques organisationnelles en matière de formation et l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail	313
Tableau CXIX: Associations significatives des pratiques organisationnelles en matière de formation et « Autres façons d'évaluer la formation»	313
Tableau CXX: Associations significatives des pratiques organisationnelles en matière de formation et l'attestation de la participation à la formation	314
Tableau CXXI: Associations significatives des pratiques organisationnelles en matière de formation et l'attestation des compétences acquises lors de la formation.....	314
Tableau CXXII: Associations significatives des caractéristiques de l'offre de formation et l'évaluation de la formation.....	319
Tableau CXXIII: Associations significatives des caractéristiques de l'offre de formation et l'évaluation de la satisfaction des participants à la formation.....	319
Tableau CXXIV: Associations significatives des caractéristiques de l'offre de formation et l'évaluation des compétences acquises à la fin de la formation	319
Tableau CXXV: Associations significatives des caractéristiques de l'offre de formation et l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail	319
Tableau CXXVI: Associations significatives des caractéristiques de l'offre de formation et « Autres façons d'évaluer la formation»	320
Tableau CXXVII : Associations significatives des caractéristiques de l'offre de formation et l'attestation de la participation à la formation.....	320

Tableau CXXVIII : Associations significatives des caractéristiques de l’offre de formation et l’attestation des compétences acquises lors de la formation	320
Tableau CXXIX: Associations significatives du soutien institutionnel à l’évaluation formelle de la formation.....	325
Tableau CXXX: Associations significatives du soutien institutionnel et l’évaluation de la satisfaction des participants à la formation	325
Tableau CXXXI : Associations significatives du soutien institutionnel et l’évaluation des compétences acquises à la fin de la formation	325
Tableau CXXXII : Associations significatives du soutien institutionnel et l’évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail	326
Tableau CXXXIII : Associations significatives du soutien institutionnel et l’attestation de la participation à la formation	326
Tableau CXXXIV : Associations significatives du soutien institutionnel et l’attestation des compétences acquises par l’employé lors de la formation	326
Tableau CXXXV : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation relatif à l’«Amélioration de la capacité des employés de s’adapter au changement technologique ou organisationnel» ...	386
Tableau CXXXVI : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation pour ce qui est de « Moins de supervision ou d’encadrement»	387
Tableau CXXXVII : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation relatif à « Moins de roulement de personnel»	388
Tableau CXXXVIII : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation relatif à «Moins d’absentéisme»	389
Tableau CXXXIX : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation regroupé en termes de GRH	390

Tableau CXL : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en...	391
Tableau CXLI : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation par rapport à la «Stimulation des équipes de travail»	392
Tableau CXLII : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation par rapport au «Meilleur climat de travail»	393
Tableau CXLIII : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation relatif une «Meilleure entente patronale-syndicale».....	394
Tableau CXLIV : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation regroupé en termes de «Climat de travail»	395
Tableau CXLV : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation par rapport aux «Produits ou services de meilleure qualité»	396
Tableau CXLVI : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation relatif au «Plus grand respect des échéanciers de production».....	397
Tableau CXLVII : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation pour ce qui est des «Coûts de production inférieurs»	398
Tableau CXLVIII : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation regroupé en termes de « Productivité et de compétitivité»	399
Tableau CXLIX : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation lié à « Moins de bris d'équipement».....	400
Tableau CL : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en	

matière de formation et le rendement perçu de la formation lié à «Moins de gaspillage de matériel ou de matériaux»	401
Tableau CLI : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation relatif à «Moins d'accidents de travail »	402
Tableau CLII : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation regroupé relatif à la «Santé et sécurité au travail».....	403
Tableau CLIII : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation lié à la «Promotion de certains employés»	404
Tableau CLIV : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation relatif à une «Diminution du risque de chômage».....	405

Liste des figures

Figure I - Modèle conceptuel 1: Déterminants de l'évaluation de la formation de la main-d'œuvre.....	132
Figure II - Modèle conceptuel 2: Déterminants du rendement de la formation.....	135
Figure III-A : Rôle modérateur de l'évaluation selon le niveau 3 de Kirkpatrick	452
Figure III-B : Rôle modérateur de l'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation.....	467
Figure IV : Rôle modérateur de l'évaluation selon le niveau 3 de Kirkpatrick	473
Figure V : Rôle modérateur de l'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation.....	492
Figure VI-A: Rôle modérateur de l'évaluation selon le niveau 1 de Kirkpatrick.....	504
Figure VI-B: Rôle modérateur de l'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation.....	508
Figure VII : Modèle intégrateur expliquant les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu.....	516

Liste des annexes

Annexe I : Questionnaire de l'enquête auprès des organisations assujetties à la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*

Annexe II : Contrat d'accès aux microdonnées d'enquêtes par un chercheur

Annexe III : Statistiques descriptives des variables dépendantes et indépendantes du premier modèle d'analyse des déterminants de l'évaluation de la formation

Annexe IV : Statistiques descriptives des variables dépendantes et indépendantes du deuxième modèle d'analyse des déterminants du rendement perçu de la formation

Annexe V : Résultats de régressions logistiques du modèle de déterminants de l'évaluation de la formation

Annexe VI : Résultats des tests de multi colinéarité entre les prédicteurs de l'évaluation de la formation

Annexe VII : Résultats de régressions logistiques du modèle de déterminants du rendement perçu de la formation & Résultats des tests de multi colinéarité entre les déterminants du rendement perçu de la formation

Liste des sigles et abréviations

ADDIE	Analysis, Design, Development, Implementation
AETS	Canadian Adult Education and Training Survey
ASTD	American Society of Training and Development
BHPS	British Household Panel Survey
BIT	Bureau international du travail
CAEQ	Classification des activités économiques du Québec
CEDEFO	European Centre for the Development of Vocational Training
CCG	Centre Canadien de Gestion
CETECH	Centre d'étude sur l'emploi et la technologie
CIPP	Context, Input, Process, Product Evaluation
CIRO	Context, Inputs, Reaction, Outcomes
CCMTP	Centre canadien du marché du travail et de la Productivité
CPMT	Commission des partenaires du marché du travail
CRIMT	Centre de recherche interuniversitaire sur la mondialisation et le travail
CSMO	Comité sectoriel de main-d'œuvre
CSRE	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
CSN	Confédération des syndicats nationaux
COP	Consensus of production
DGARES	Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique
DRH	Développement des ressources humaines
DRHC	Développement des ressources humaines Canada
ETEM	Education and Training Evaluation Model
FDRCMO	Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre
FNFMO	Fonds national de formation de la main-d'œuvre
GRH	Gestion des ressources humaines
GSOEP	German Socio-Economic Panel
KIRK1	Premier niveau d'évaluation dans le modèle de Kirkpatrick
KIRK2	Deuxième niveau d'évaluation dans le modèle de Kirkpatrick
KIRK3	Troisième niveau d'évaluation dans le modèle de Kirkpatrick
IC	Intervalle de confiance
IPO	Input, Process, Output
ISQ	Institut de la statistique du Québec
LFS	British labour force survey
LLL	Life Long Learning
MESSF	Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille
MRQ	Ministère du revenu du Québec
NIE	New Institutionalism in Economics
NLSY	National Longitudinal Survey of Youth
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques

OIT	Organisation internationale du travail
OR (RC)	Odds Ratio ou Rapport des Cotes
PME	Petite et moyenne entreprise
PSRA	Programme à la recherche appliquée
PSID	Panel Study of Income Dynamics
R ²	Test de signification statistique: Coefficient de détermination du modèle
RBV	Resource Based View of the firm
ROI	Retour sur investissements
SBA	Small Business Administration
TFP	Taxe sur la formation professionnelle
TF1	Taux de formation de type entraînement à la tâche
TF2	Taux de formation de type formation générale
TF3	Taux de formation de type formation spécifique
TF4	Taux de formation de type formation liée aux changements dans l'organisation
TVS	Training Validation System
VD1	Variable dépendante 1 «Évaluation de la formation»
VD2	Variable dépendante 2 «Évaluation selon l'attestation des compétences»
VD3	Variable dépendante 3 «Évaluation selon l'attestation des compétences»
VD4	Variable dépendante 4 «Évaluation selon l'attestation des compétences»
VD5	Variable dépendante 5 «Évaluation selon l'attestation des compétences»
VD6	Variable dépendante 6 «Évaluation selon l'attestation de participation»
VD7	Variable dépendante 7 «Évaluation selon l'attestation des compétences»
VM1	Variable modératrice 1 «Évaluation de la formation»
VM2	Variable modératrice 2 «Évaluation selon les réactions des participants»
VM3	Variable modératrice 3 «Évaluation selon l'attestation des compétences»
VM4	Variable modératrice 4 «Évaluation selon l'attestation des compétences»
VM5	Variable modératrice 5 «Évaluation selon l'attestation des compétences»
VM6	Variable modératrice 6 «Évaluation selon l'attestation de participation»
VM7	Variable modératrice 7 «Évaluation selon l'attestation des compétences»
V- MODEL	Transformative Evaluation Model

*À l'âme de mon père Béchir
À ma très chère mère Aouicha
À ma femme chérie, Imen
À mes amours : Illef, Fourat et Mohamed-Omar*

Remerciements

Cette thèse n'aurait pu trouver sa conclusion sans la collaboration d'un certain nombre de personnes et d'organismes que je me dois de remercier. C'est pourquoi je voudrais profiter de cet espace pour remercier tous ceux qui ont contribué à ce que je puisse atteindre mon but.

Tout d'abord, je suis immensément reconnaissant envers mon directeur de recherche, Jean Charest, professeur et directeur de l'École de relations industrielles de l'Université de Montréal, qui m'a permis de réaliser mon rêve. Tout au long de ce parcours, il a été un mentor exceptionnel. Ses conseils judicieux, sa grande disponibilité et son soutien dans les épisodes plus difficiles ont été déterminants pour la réussite de ce projet. Mes remerciements s'adressent aussi aux membres de mon jury de thèse, soit madame Tania Saba et monsieur Brahim Boudarbat de l'École de relations industrielles de l'Université de Montréal. Vos commentaires lors de la défense de mon projet et l'intérêt que vous y avez porté ont été pour moi une source de motivation. Je suis également très reconnaissant à monsieur Paul Bélanger du Département d'éducation et formation spécialisées de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal qui a agi à titre d'examineur externe. Vos précieux commentaires m'ont permis d'améliorer la qualité de la thèse.

Je tiens aussi à remercier la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) et la Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique (DGARES) du Ministère de l'Emploi et de la solidarité sociale (MESS) qui m'ont permis d'accéder à la base de données résultant de l'enquête menée en 2003 auprès des employeurs assujettis à la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. L'exploitation des microdonnées de cette enquête m'a permis d'en tirer le maximum d'information statistique pertinente et d'analyser un très grand nombre de variables qui m'ont permis de prétendre que, grâce à mes recherches, on va mieux comprendre le comportement des entreprises en matière d'évaluation du rendement de la formation de la

main-d'œuvre.

Je remercie également la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal, le Centre de recherche interuniversitaire sur la mondialisation et le travail (CRIMT) et la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT), pour le soutien financier dont j'ai bénéficié, et qui m'a permis d'être à temps plein aux études doctorales. Mes remerciements vont aussi à l'Université de Saint-Boniface, mon employeur actuel, qui m'a offert un milieu de travail sain et une sécurité d'emploi qui ont été déterminants dans la poursuite et l'achèvement de ce travail.

En définitive, faire des études doctorales est, à mon avis, plus qu'un diplôme supplémentaire accroché au mur. C'est l'adoption d'un mode de vie qui a des conséquences sur ceux qui nous entourent et dont le soutien est essentiel. Je veux de tout mon cœur remercier ma conjointe, *Imen*, pour avoir accepté de m'accompagner dans ce long voyage intellectuel. Tu as fait preuve d'une patience, d'une compréhension et d'un soutien inconditionnels tout au long de ces années, avec les hauts et les bas qui caractérisent le doctorat. Je te dois beaucoup de temps, d'attention et d'amours, et je m'en souviendrai.

Introduction

La formation de la main-d'œuvre est sans contredit un enjeu contemporain du marché du travail parmi les plus importants. Plusieurs réflexions et innovations se sont inscrites dans la recherche d'un effet de levier institutionnel en regard des milieux de travail afin d'accroître les investissements dans la formation de la main-d'œuvre. Tel était par exemple l'objectif de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* dite «loi sur les compétences¹» adoptée au Québec en 1995 à l'instar des expériences françaises et australiennes. Or, les bilans demeurent critiques à cet égard et plusieurs recherches² soulignent que la perception d'un faible rendement de l'investissement dans la formation apparaît comme un des facteurs explicatifs du sous-investissement en formation continue de la main-d'œuvre. En effet, les gestionnaires se montrent souvent sceptiques sur les avantages de la formation, surtout s'ils ne voient pas de corrélation directe entre celle-ci et la performance de l'organisation. Le fait de ne pas être en mesure d'entrevoir les bénéfices générés par l'investissement dans la formation limitera probablement, en effet, les intentions des entreprises d'investir dans les ressources humaines et, *à contrario*, celles qui perçoivent ces bénéfices en seront d'autant stimulées à investir. Ainsi, il apparaît que toute tentative institutionnelle ou organisationnelle visant à stimuler l'investissement dans la formation reste tributaire de la capacité à démontrer que ces investissements rapportent des bénéfices aux organisations. Cela incite donc à mieux identifier les caractéristiques des entreprises qui évaluent le rendement de leurs investissements en formation, comment le font-elles, quels sont les facteurs qui les conduisent à le faire et quelles sont les retombées estimées ou perçues dans les

¹ «La Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre adoptée en 1995, aussi appelée «Loi du 1%», a été modifiée en juin 2007. La Loi est renommée et devient la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, dite «loi sur les compétences». Tout en maintenant l'obligation pour les employeurs assujettis de consacrer 1% de leur masse salariale à des dépenses de formation, l'objectif de la loi est que l'investissement consenti en formation par chaque employeur ait un effet direct sur l'accroissement des compétences de la main-d'œuvre et sur l'amélioration de la productivité des entreprises» (Commission des partenaires du marché du travail, Bulletin d'information aux entreprises, janvier 2009, pp.1/6).

http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/Bulletin_information_loi.pdf

² Les études de CEDEFOP (2013, 2005, 2004, 1998, 1997, 1995a, 1995b); Bishop (1997, 1994); Holzer et al. (1993); Bartel (1994); Black et Lynch (1997, 1996, 1995); Barrett et O'Connell (1997).

organisations de l'investissement en formation. C'est à ces questions que notre recherche s'est adressée en puisant ses données au sein de l'enquête 2003, réalisée par Emploi-Québec auprès des entreprises assujetties à la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. De manière générale, notre thèse vise entre autres à démontrer que plusieurs facteurs issus de la littérature institutionnaliste (les valeurs de l'organisation envers la formation, les habitudes et pratiques, la présence syndicale, le recours au soutien institutionnel en matière de formation, l'institutionnalisation des pratiques internes de gestion telles que la planification, l'évaluation et la mesure de résultats) permettent d'expliquer que certaines organisations sont mieux à même de percevoir les bénéfices associés à l'investissement en formation.

À cet égard, notre approche théorique se situe en porte-à-faux par rapport à la grande majorité des travaux portant sur l'évaluation du rendement de la formation qui se sont développés selon deux approches complémentaires. D'abord, il y a les recherches dans le cadre de la théorie du capital humain (approche économique) qui repose sur une rationalité forte de l'acteur lui permettant d'établir le rendement de la formation suivant le triplet «formation-salaire-productivité». Des critiques, dont Barrett et Hovels (1998), ont ainsi observé que, depuis de longues années, les recherches scientifiques se sont orientées vers l'analyse des liens possibles entre la formation, les salaires et la productivité, bien que les démonstrations ne soient pas toujours convaincantes. D'autre part, les recherches dans le cadre de l'approche de la gestion stratégique des ressources humaines se concentrent, depuis plusieurs années, sur la détermination des effets directs de la formation et des autres pratiques de GRH sur la performance organisationnelle (Saks et Haccoun, 2013 ; Aguinis et Kraiger, 2009 ; Baldwin et al. 2009 ; Hanssson, 2007 ; Zwick, 2006 ; Aragon-Sanchez et al. 2003 ; Barrett et O'Connell, 2001 ; Harel et Tzafrir, 1999 ; Delaney et Huselid, 1996 ; Black et Lynch, 1996 ; Bartel, 1994 ; Russell et al. 1985). Bien que leurs résultats soient mitigés et parfois contradictoires en termes d'effets directs entre la formation et la performance des organisations, nous observons un recoupement entre ces résultats et ceux des économistes à savoir que ce sont les grandes entreprises, structurées, manufacturières, syndiquées,

employant la main-d'œuvre qualifiée, qui font davantage de formation. Les recherches dans le cadre de l'approche managériale s'inspirent du modèle d'évaluation développé par Donald Kirkpatrick³ en 1959 et visent surtout à opérationnaliser la mesure du rendement de la formation dans les organisations à travers une mise en œuvre d'un processus d'évaluation de la formation qui reposerait aussi sur une forte rationalité de l'acteur. Des travaux⁴ récents ont démontré la complexité de faire les évaluations en question et indiquent que la plupart des entreprises s'en tiennent à des évaluations plutôt limitées. Bref, très peu d'organisations auraient la rationalité économique de l'approche de Becker (1964) conduisant à une mesure rigoureuse du rendement et elles se contenteraient d'une évaluation plutôt limitée à cet égard. À cet effet, des travaux concluent que, même si les entreprises ne font pas une évaluation formelle de la formation (à la Kirkpatrick ou autrement), elles pourraient en faire une évaluation informelle (appréciation, perception) qui leur permet d'être suffisamment convaincues des retombées positives (rendement) pour poursuivre dans la voie de la formation (Hashim, 2001; Rousseau-Caron, 2005). Ainsi, l'absence d'évaluation formelle n'empêcherait pas la perception des effets de la formation sur l'organisation ou des appréciations plus qualitatives. Mais alors, qu'est-ce qui expliquerait que certaines organisations procèdent à une appréciation des bénéfices de la formation si ce n'est leur stricte rationalité économique d'acteur? C'est ici que nous posons la nécessité de recourir à d'autres facteurs explicatifs issus de la littérature institutionnaliste tel qu'exposés précédemment pour comprendre le comportement de l'acteur managérial. Notre recherche a donc comme principal objectif d'accroître les connaissances en regard du phénomène de la

³ Donald Kirkpatrick, qui a été professeur à l'University of Wisconsin, a proposé dès 1959, un cadre directeur pour mener à bien une démarche d'évaluation sur une action de formation, selon quatre niveaux :

- satisfaction des participants sur les objectifs, le contenu et sur la qualité du processus ;
- évaluation des connaissances acquises ;
- transfert des connaissances acquises en milieu de travail ;
- impacts de la formation et leurs conséquences.

⁴Selon Saks et Burke (2012), les entreprises se limitent à évaluer des réactions des apprenants plutôt que d'évaluer les comportements et les résultats de la formation. Selon le plus récent rapport produit par la Conférence Board du Canada : 46% des entreprises sondées déclarent faire l'évaluation de leurs activités de formation dont 92% évaluent les réactions des apprenants, 73% évaluent l'acquisition des connaissances et 66% évaluent le comportement des apprenants à la suite de la formation (Lavis, 2011). Selon Parry (1997), plus de 85 % des activités de formation sont évaluées au niveau de réactions des participants. Ce pourcentage diminue progressivement en descendant aux autres niveaux pour atteindre moins de 10% pour le niveau 4.

formation de la main-d'œuvre, et ce, en examinant les relations des dimensions organisationnelles en matière de formation avec le processus d'évaluation formelle de la formation et le processus d'évaluation informelle (appréciation/perception) du rendement de la formation de la main-d'œuvre.

Étudier les relations entre les dimensions organisationnelles en matière de formation et les processus formel et informel d'évaluation de la formation est un sujet de grand intérêt qui n'a pas été exploré autant qu'il le devrait par les chercheurs en relations industrielles. Ainsi, nous tentons d'atteindre l'objectif en répondant à la question suivante : Quels sont les facteurs déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu? Cette problématique comporte trois composantes (la troisième faisant le lien entre les deux premières) dont la première est celle de l'évaluation de la formation. Bien que, sur les déterminants de l'évaluation de la formation, la littérature nous fournisse quelques éléments de réponse, elle nous donne aussi des pistes de recherche. Ainsi, dépendamment du degré d'élaboration et de développement du processus d'évaluation de la formation, on ne sait pas encore très bien ce que constituent des facteurs déterminants de l'évaluation de la formation de la main-d'œuvre. À ce niveau, nous voulons donc voir les liens entre les dimensions organisationnelles en matière de formation de la main-d'œuvre et un processus d'évaluation plus ou moins formalisé.

La deuxième composante de la question de recherche porte sur les déterminants du rendement de la formation. À quoi est due la perception des retombées positives de la formation? La littérature donne certaines pistes de réponses liées aux aspects organisationnels et de la formation. Pour cette deuxième partie de la question, nous voulons faire les liens entre les dimensions organisationnelles en matière de formation de la main-d'œuvre prises dans leur sens large (ce qui inclut diverses caractéristiques des activités de formation) et le fait de percevoir des retombées de la formation. La troisième composante de la question de recherche consiste à voir si le processus d'évaluation formelle de la formation a un rôle à jouer dans la perception des retombées dans l'organisation. Ici, la littérature indique, dans certains cas, qu'un tel processus très formalisé peut être nécessaire

(plus les entreprises auront un processus élaboré d'évaluation de la formation, plus elles seront en mesure de percevoir des retombées) alors que d'autres travaux suggèrent qu'un processus peu formel peut quand même conduire à une appréciation des retombées (les retombées perçues sont liées à des modes très informels d'appréciation des résultats comme la croyance envers la formation et son importance pour l'organisation). À ce niveau, notre analyse pourra mettre à l'épreuve des faits le degré d'influence d'un processus d'évaluation (formel ou informel) dans la perception des retombées de la formation. Donc, notre travail pourrait contribuer à éclairer le comportement des entreprises qui, le cas échéant, ne vont pas très loin en matière de processus d'évaluation, mais perçoivent néanmoins des retombées multiples dans l'organisation.

Le résultat de notre travail importe notamment pour la conduite elle-même des politiques publiques ou des innovations institutionnelles en matière de formation en contribuant à mieux comprendre pourquoi les organisations réagissent différemment devant un enjeu reconnu comme d'importance commune. Le cas échéant, notre travail pourrait aider l'orientation de ces politiques en faisant ressortir les facteurs facilitant la perception des bénéfices de la formation et favorisant du coup l'investissement en formation.

Les questions de notre recherche nous ont engagé dans une démarche empirique approfondie faisant appel à des régressions et des analyses statistiques. À cet effet, nous avons travaillé sur les données résultant de l'enquête menée en 2003 par Emploi- Québec et l'Institut de la statistique du Québec auprès des organisations assujetties à la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Cette enquête offre des données exhaustives (près de 3000 organisations participantes; un questionnaire riche recouvrant un ensemble de dimensions organisationnelles en matière de formation et des variables pertinentes suivant la littérature) mais aussi colligées après plusieurs années d'entrée en vigueur de la loi sur les compétences, ce qui permet davantage de prendre en considération l'adaptation des entreprises à cette loi.

Notre contribution à l'étude de l'évaluation du rendement de la formation de la main-

d'œuvre se situe principalement à trois niveaux, soit théorique, empirique et pragmatique. Du point de vue théorique, notre examen des facteurs explicatifs de la perception des retombées de la formation basé grosso modo sur l'approche Becker/Kirkpatrick nous a permis de vérifier deux grandes hypothèses. La première hypothèse générale est que certaines entreprises procèdent à une évaluation formelle et informelle, processus qui permet de mesurer ou de percevoir le rendement de la formation. La deuxième hypothèse porte sur la rationalité des employeurs en matière d'évaluation de la formation et de son rendement perçu. Cependant, l'intérêt que nous portons à l'évaluation perception (informelle) guidée par des valeurs, des croyances ou autres qui émergent des écrits institutionnalistes sans avoir été l'objet d'un examen exhaustif, constitue un autre apport théorique de cette recherche. En effet, nous examinons que les entreprises peuvent faire une association entre la formation donnée et certaines retombées en s'appuyant davantage sur des mécanismes externes comme le recours au soutien institutionnel en matière de formation (par exemple, le recours au soutien des comités sectoriels), l'interaction avec l'acteur syndical, le recours à l'expérience en matière de formation, etc. Au départ, notre thèse est lancée sur la base de deux modèles conceptuels : un modèle plus traditionnel et hypothético-déductif où nous avons tenté de renforcer le rôle de la théorie du capital humain, de l'approche managériale et de la GRH et l'autre, plus exploratoire, où nous avons tenté d'identifier le rôle de l'approche institutionnaliste dans la compréhension du phénomène de l'évaluation de la formation. En conclusion, nous arrivons à un modèle théorique intégratif mobilisant trois approches théoriques différentes (économique, managériale et de GRH et institutionnelle) permettant ainsi une meilleure compréhension des comportements des organisations en matière d'évaluation du rendement de la formation de la main-d'œuvre.

D'un point de vue empirique, nous testons les deux modèles conceptuels dans leur globalité. De plus, nous analysons les effets indirects que peuvent exercer les pratiques formelles d'évaluation entre les dimensions organisationnelles en matière de formation et la perception du rendement de la formation. Ainsi, nous tentons d'identifier des stratégies que

peuvent employer les acteurs pour influencer les politiques publiques en matière de développement de la formation de la main-d'œuvre et d'identifier des stratégies de gestion de la formation visant à orienter les gestionnaires dans la voie de l'investissement dans le développement des compétences dans les milieux de travail.

Cette thèse s'articule autour de cinq chapitres. Le premier chapitre est consacré à la présentation de la problématique de recherche ainsi qu'à la revue de la littérature étudiée. La présentation de la revue de littérature dans ce chapitre se structure en fonction des concepts clés pour notre recherche à savoir, la formation, l'évaluation et le rendement. Une section est consacrée aux postulats théoriques traitant de la formation et de son rendement. Ensuite, nous présentons une synthèse des constats et des variables issus de la revue de la littérature. Le deuxième chapitre s'articule autour de trois sections principales. Dans la première section, nous présentons le cadre théorique de notre recherche, notre question principale de recherche et nos deux modèles conceptuels. Le cadre opératoire est présenté dans la deuxième section où nous opérationnalisons nos modèles conceptuels et élaborons nos hypothèses de recherche. Nous terminons ce chapitre par une troisième section sur la méthodologie de recherche où nous présentons la base de données ainsi que les types d'analyses statistiques que nous avons retenue pour répondre à notre question de recherche. Le troisième chapitre fait état d'une analyse descriptive des variables des deux modèles théoriques. Dans un premier temps, nous décrivons sept pratiques formelles d'évaluation de la formation comme variables dépendantes du premier modèle théorique. Dans un deuxième temps, nous décrivons vingt dimensions du rendement de la formation comme variables dépendantes du second modèle théorique. Ensuite, nous décrivons soixante-seize dimensions organisationnelles en matière de formation qui serviront comme variables indépendantes des deux modèles théoriques. Enfin, nous présentons les variables modératrices du deuxième modèle théorique. La vérification de trente-sept hypothèses de recherche ainsi que les réponses aux trois questions de recherche font l'objet du quatrième chapitre. Dans une première étape, douze hypothèses sont vérifiées pour les déterminants de l'évaluation de la formation. Dans une deuxième étape, treize hypothèses sont vérifiées

pour les déterminants du rendement perçu de la formation. Enfin, dans la troisième étape, douze hypothèses sont vérifiées pour l'étude du rôle modérateur des pratiques formelles d'évaluation. Le cinquième et dernier chapitre présente l'analyse et la discussion des résultats en lien avec les écrits antérieurs, les principales contributions de la thèse, ainsi que les limites et les pistes de recherches futures. Une conclusion générale fera ressortir les avancées réalisées avec cette thèse tout en rappelant ses limites, comme il se doit.

Chapitre 1

Problématique et revue de la littérature

1.1 Introduction

La formation de la main-d'œuvre fait l'objet d'une littérature scientifique abondante depuis de nombreuses années, ainsi que l'objet d'innovations organisationnelles, institutionnelles et de politiques publiques variées. Il s'agit d'une problématique fort complexe à laquelle il n'y a de réponses ni simples, ni uniques, ni universelles. Une des difficultés qui se pose en la matière est souvent celle de l'évaluation des impacts de la formation. Un rapport exhaustif produit par le CEDEFOP⁵ indique qu'outre la difficulté d'isoler les effets réels d'un dispositif en matière de formation des autres variables qui ont pu intervenir, et outre les problèmes méthodologiques qui rendent les comparaisons entre différents dispositifs très difficiles, un des problèmes est que trop peu d'efforts sont consacrés à l'évaluation elle-même.

En effet, depuis plusieurs années, la plupart des recherches sur la formation de la main-d'œuvre se sont penchées essentiellement sur les déterminants de la formation, ses emplacements et ses impacts. Au sujet d'impacts de la formation, Barrett et Hovels (1998) ont observé que, depuis de longues années, les recherches scientifiques se sont orientées vers l'analyse des liens possibles entre la formation, les salaires et la productivité, bien que les résultats ne soient pas toujours convaincants. Trop peu d'études, donc, se sont intéressées à l'évaluation de la formation et de son rendement dans les organisations, d'où l'intérêt de notre recherche d'acquérir des connaissances qui permettront de mieux comprendre les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement, un sujet moins exploré dans la littérature. Nous ferons porter notre recherche sur cette problématique afin de comprendre lesquelles, parmi les entreprises, évaluent la formation, pourquoi et comment elles le font? Y a-t-il un effet de l'évaluation sur la perception de rendement de la formation

⁵ CEDEFOP, 2005. *The value of learning: evaluation and impact of education and training*. Third report on vocational training research in Europe: synthesis report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, p. 27.

et, par conséquent, sur l'effort d'investissement et du développement de la formation de la main-d'œuvre dans les organisations? Autant de questions qui démontrent la pertinence de notre recherche sur l'évaluation du rendement de la formation. Ainsi, nous présentons notre question de recherche de la manière suivante :

« Quels sont les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu? »

De façon à répondre à la question de recherche, nous allons d'abord nous arrêter, dans ce premier chapitre, sur la problématique générale avant d'effectuer une revue exhaustive de la littérature sur la question. Afin de procurer des assises théoriques solides sur lesquelles nous allons bâtir nos modèles d'analyses, nous avons effectué une revue de la littérature basée sur une analyse approfondie de nombreux articles et ouvrages traitant de la formation en entreprise et de l'évaluation de son rendement. En effet, notre revue de la littérature nous permettra d'abord d'identifier les différents concepts et postulats théoriques qui constitueront la base de notre recherche. Ensuite, elle nous permettra, dans un deuxième chapitre, de construire des modèles d'analyse pertinents pour réaliser notre recherche. Dans la troisième section de ce chapitre, nous définissons les concepts clefs pour notre recherche, à savoir ceux de la formation en milieu de travail, l'évaluation de la formation et le rendement de la formation de la main-d'œuvre. Nous présentons, dans une quatrième section, les différentes approches et postulats théoriques traitant de l'évaluation du rendement de la formation ainsi que les résultats de recherches empiriques en la matière. Dans la cinquième section, nous synthétisons la revue de la littérature en faisant ressortir les principaux constats et variables sur les dimensions organisationnelles en matière de formation, l'évaluation de la formation dans les organisations et le rendement de la formation de la main-d'œuvre. Cette section nous permettra de mieux cadrer notre problématique portant sur les déterminants de l'évaluation plus ou moins formelle des activités de formation et des déterminants de la perception (évaluation informelle) du rendement de la formation.

La dernière section de ce chapitre se veut une conclusion sur les principales

approches théoriques qui vont cadrer notre recherche. En effet, nous annonçons notre intention d'explorer l'approche institutionnaliste comme approche intégrative entre, d'une part, le déterminisme de l'acteur (basé sur la rationalité parfaite) en matière d'évaluation de la formation et de son rendement (approches économique et managériale) et, d'autre part, une évaluation de la formation et de son rendement guidée par des facteurs autres qu'économiques (institutionnels, culturels, cognitifs, etc.).

1.2 Problématique générale

La formation de la main-d'œuvre est un phénomène important et, depuis plusieurs années, les employeurs, les acteurs en relations industrielles et les décideurs en politiques publiques lui accordent une place de plus en plus importante. En effet, les réflexions et les innovations institutionnelles introduites dans le domaine de la formation cherchent à accroître l'investissement dans la formation de la main-d'œuvre. Tel était par exemple l'objectif de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* au Québec en 1995 ou des initiatives comparables dans d'autres pays comme la France, l'Australie, la Corée du Sud, les pays scandinaves, etc. Cependant, les réalisations à cet égard restent bien en-deçà des objectifs attendus en matière de financement de la formation et de développement d'une vraie culture de formation dans les organisations. Par la suite, on remarque que les politiques publiques commencent à enregistrer une perte de vitesse en matière de formation dans les organisations. Nous pouvons citer le cas de l'Australie, qui a mis fin à l'obligation de financement de la formation par les entreprises, mais aussi la réforme de 2003 introduite à la Loi au Québec renommée alors *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* (ci-après *Loi sur les compétences*), qui a épargné à près de trois quarts des entreprises l'obligation d'offrir de la formation aux employés. Il apparaît que, dans le domaine de la formation de la main-d'œuvre, le rendement est un facteur déterminant du comportement des entreprises en matière de formation, et que toute initiative visant le développement de la formation dans les organisations reste tributaire des possibilités démonstratives des impacts positifs de

l'investissement en formation sur l'organisation.

En effet, plus que jamais, la recherche scientifique est appelée à apporter des réponses convaincantes sur la formation et l'évaluation de son rendement. Tous les intervenants en matière de formation dans les organisations sont à la croisée des chemins en ce qui concerne l'investissement en formation et son rendement, faute de réponses claires.

Dans les faits, les politiques publiques sont parfois plus timides face à la formation de la main-d'œuvre; les acteurs en relations industrielles, submergés par la mondialisation et ses effets sur le travail, ne peuvent souvent plus mettre la formation à leurs agendas; les innovations institutionnelles en matière de formation recherchent de nouvelles pistes en la matière, et les employeurs, bien qu'ils profitent des compétences offertes sur le marché de l'emploi, n'incluent pas tous pour autant, en pratique, la formation encore souvent coûteuse pour eux et considérée parfois contraignante pour la production et l'organisation de travail.

Ce portrait mitigé de l'essor de la formation de la main-d'œuvre responsabilise davantage la recherche scientifique pour des réponses théoriques, empiriques et instrumentales en matière de formation et de l'évaluation de son rendement.

C'est dans ce cadre général de besoins en recherches sur l'évaluation du rendement de la formation en entreprise que s'inscrit notre questionnement de départ que nous avons transformé en question de recherche à partir de notre analyse de la littérature sur la question de la formation et l'évaluation de son rendement.

La littérature révèle que, depuis les années 60, les auteurs se préoccupent de cette question dans l'espoir d'apporter des réponses convaincantes aux employeurs et aux différents acteurs en relations industrielles. Deux vagues de recherches se sont développées depuis l'apparition de la théorie du capital humain avec Becker en 1964. La première vague contient les recherches effectuées par des économistes, fidèles semble-t-ils aux hypothèses de l'orthodoxie néoclassique qui consiste à faire des estimations et des associations dépendamment des informations disponibles entre des variables explicatives multiples et le

rendement de la formation, réduit à son tour aux seules dimensions économiques (croissance des salaires, de la production, du chiffre d'affaires, etc.).

En plus des limites conceptuelles et méthodologiques que présentent ces études économiques sur le rendement de la formation, leurs résultats sont souvent mitigés et la plupart du temps contradictoires. En conséquence, ces résultats ne sont pas convaincants et les acteurs sont toujours à la recherche de réponses sur la formation et son rendement. La deuxième vague de recherche s'est développée selon deux directions différentes, mais dans le cadre d'une même approche managériale complémentaire à l'approche économique. La première direction représente les recherches dans le cadre de l'approche de la gestion stratégique des ressources humaines qui s'est développée au début des années 80 en se référant à la théorie du capital humain et à la théorie basée sur les ressources. Les recherches empiriques se sont penchées essentiellement sur l'étude des impacts des pratiques de gestion des ressources humaines sur la performance organisationnelle. Les limites méthodologiques et conceptuelles ne manquaient pas à ces recherches dont les résultats sont souvent aussi mitigés et contradictoires. À l'heure actuelle, ces recherches se concentrent sur le regroupement des pratiques de GRH dans l'espoir d'en dégager les meilleurs regroupements «*bundles*» qui s'alignent avec d'autres facteurs organisationnels internes et externes et, dans ce cas, le regroupement recherché ou la meilleure combinaison pourra agir sur la performance organisationnelle. Ainsi, la formation et le développement des compétences vont apparaître le plus souvent parmi les pratiques de GRH ou les composantes recommandées pour le regroupement des pratiques, sans pour autant spécifier l'impact de la formation en tant que telle sur la performance organisationnelle. Encore une fois, la théorie manque de répondre aux besoins des employeurs et des acteurs en matière du rendement de la formation en tant que pratique de GRH. La deuxième direction de recherche sur le rendement de la formation dans le cadre de l'approche managériale s'est développée avec Kirkpatrick (1959) qui, depuis les années soixante, a développé un modèle d'évaluation de la formation selon différents niveaux permettant ainsi de mesurer le rendement de la formation.

Sur le plan théorique, ce modèle est le plus populaire en matière d'évaluation, bien que son quatrième niveau (mesure de résultats) se recoupe avec les méthodes de calculs développées par les économistes. Sur le plan pratique, les organisations se limitent, dans les meilleurs cas, aux premiers niveaux de ce modèle lorsqu'elles évaluent leurs activités de formation. Les modèles issus de Kirkpatrick cherchant à opérationnaliser son quatrième niveau hiérarchique (mesure des résultats) n'ont fait que complexifier les façons d'évaluer la formation pour les entreprises en introduisant des méthodes de calcul coûts-bénéfices. Nous pouvons dire que même l'évaluation aux premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick n'est pas encore une pratique répandue dans les organisations.

C'est dans le cadre de la revue de littérature de deux approches (économique et managériale) que s'est renforcée la conviction qu'il existe un besoin pour la recherche sur l'évaluation du rendement de la formation dans les organisations. Nous avons constaté, dans notre analyse des écrits recensés sur la formation et l'évaluation du rendement, que les deux approches fournissent des réponses, à la question, qui nous paraissent parfois incomplètes mais qui, en contrepartie, offrent plusieurs pistes pour les futures recherches.

En effet, si le rendement est considéré par tous (chercheurs, professionnels, acteurs, etc.), comme une pierre angulaire pour le développement de l'investissement en formation, et que l'évaluation est nécessaire pour entrevoir les retombées de la formation, le fait de ne pas évaluer d'une manière ou d'une autre les activités de formation limitera les possibilités d'entrevoir ou de mesurer les bénéfices générés par la formation, chose qui limitera probablement à son tour les intentions des entreprises d'investir dans les ressources humaines. Or, nous connaissons encore mal quelles sont les entreprises qui évaluent leurs activités de formation, quels types de formation elles évaluent, comment et pourquoi elles évaluent? Ce sont ces questions que notre recherche veut explorer.

Pour répondre à notre question de recherche, nous allons mobiliser trois approches théoriques différentes (pour les réponses théoriques), et nous allons également procéder à sa vérification empirique sur la base des données de l'enquête de 2003, réalisée par Emploi-

Québec auprès des entreprises assujetties à la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*.

Sur le plan théorique et à partir de notre revue de la littérature, nous dégageons le l'hypothèse générale que certaines entreprises procèdent à une évaluation (formelle ou informelle), processus qui permet de mesurer ou de percevoir le rendement (les retombées) de la formation, cette dernière étape venant elle-même soutenir la décision d'investir en formation.

Selon l'hypothèse de la rationalité parfaite des acteurs sur le marché du travail et la présence du seul mécanisme du marché comme moyen de régulation (approche économique), les employeurs doivent évaluer leurs activités de formation selon un processus formel (par exemple les quatre niveaux de Kirkpatrick et autres, approche managériale), en fonction de quoi ils percevront ou non les retombées positives de leurs investissements en formation.

À l'encontre de la théorie néoclassique, l'approche institutionnaliste adopte l'hypothèse de rationalité limitée des acteurs et fait appel aux mécanismes institutionnels dans la régulation des comportements. Ce cadre théorique nous servira à distinguer les caractéristiques des organisations qui se limitent à des évaluations formelles élémentaires de leurs activités de formation et qui, par contre, font des évaluations informelles (perception, appréciation) basées sur des croyances, des valeurs, des cultures ou des pratiques organisationnelles.

Notre recherche est réalisable, donc, dans le cadre de trois approches théoriques différentes et nous proposons ainsi de faire une certaine jonction entre elles selon plusieurs variables explicatives de l'évaluation de la formation et de la perception des retombées de la formation dans les organisations, d'où la pertinence et l'apport théorique de notre recherche.

Sur le plan empirique, la réponse à notre question nécessite un travail en deux temps.

En premier lieu, nous allons chercher à comprendre les déterminants de l'évaluation plus ou moins formelle de la formation dans les organisations. Selon une démarche en partie exploratoire, nous allons chercher à relier des phénomènes entre eux, soit l'évaluation de la formation et ses déterminants (dimensions organisationnelles en matière de formation). Ensuite, aussi selon une démarche en partie exploratoire, nous allons expliquer les déterminants du rendement perçu de la formation dans les organisations. Pour ce faire, nous allons établir des liens entre les retombées perçues de la formation et ses déterminants (dimensions organisationnelles en matière de formation), pour explorer ensuite l'effet que peut jouer le processus d'évaluation de la formation entre le phénomène de perception de retombées de la formation et les dimensions organisationnelles en matière de formation.

L'enquête de 2003, réalisée par Emploi-Québec auprès des entreprises assujetties à la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*, constitue une riche source de données dont tout le potentiel n'a pas été exploité particulièrement en regard de la question de l'évaluation du rendement de la formation. Notre analyse de l'enquête nous permet d'identifier plusieurs variables pertinentes pour mieux établir le lien entre diverses caractéristiques des organisations en regard des activités de formation, les modalités d'évaluation du rendement de la formation et, finalement, le rendement perçu de la formation réalisée. Le recours à une méthodologie quantitative permettra de faire ressortir les variables dont le coefficient est statistiquement significatif, ce qui nous permettra de mieux comprendre quelles organisations (leurs caractéristiques) et activités de formation sont le plus susceptibles de conduire à un processus d'évaluation de la formation et, le cas échéant, à une forme d'évaluation de leur rendement à l'aide de diverses mesures au sein de l'entreprise (retombées perçues).

Cette enquête présente un terrain riche pour la faisabilité de notre recherche et la généralisation de ses résultats (population visée de 37 663 organisations; échantillon de 4600 organisations dont 2833 répondantes avec un taux de réponse de 66%). Les résultats descriptifs issus de cette enquête confirment la pertinence de notre recherche (Lapierre et *al.* (2005).

1.3 Définitions des concepts

Quel que soit le domaine de recherche, la terminologie est toujours une des premières questions à réviser. Dans le domaine de la formation, on utilise de plus en plus de termes différents pour couvrir le champ de recherche sur la formation de la main-d'œuvre. En effet, nous avons constaté qu'il n'existe pas de définition de la formation de la main-d'œuvre qui fasse l'unanimité des auteurs. La variété des contenus, des domaines d'intérêt et des acteurs, mais également les fréquents chevauchements entre formation de base et formation continue, ainsi qu'entre perfectionnement professionnel et formation continue générale, expliquent l'absence d'un concept dominant et la multitude des définitions en concurrence.

Dans la littérature internationale sur les questions de la formation professionnelle, il est très facile de constater à quel point la conceptualisation des termes désignant la formation de la main-d'œuvre peut varier, souvent en référence au contexte institutionnel d'un pays par rapport à un autre, mais aussi selon la nature des activités éducatives ou formatives auxquelles on réfère (voir par exemple OCDE 2003).

Dans les écrits scientifiques et professionnels, depuis quelques années, l'utilisation du terme Développement des ressources humaines (DRH) est couramment utilisé pour désigner le domaine très vaste de la formation et du perfectionnement des employés. La DRH englobe généralement des activités comme la formation, l'apprentissage, le perfectionnement professionnel, la planification de la relève et les modèles de compétence. En effet, lorsqu'il s'agit d'évaluation du rendement de la formation, il convient d'apporter des précisions quant à la définition et à la compréhension des différentes notions et concepts qui seront utilisés dans le cadre de cette recherche. Dans la section suivante, nous présenterons les notions de formation en milieu de travail, d'évaluation et de rendement de la formation de la main-d'œuvre.

1.3.1 La formation de la main-d'œuvre en milieu de travail

Historiquement, dans l'évolution de la langue française, le terme «formation» est apparu au 12^e siècle, avant celui d'éducation (16^e siècle). Il a connu ensuite, au fil des siècles et des décennies, une extension très large qui renvoie aux recherches sur l'évolution de différentes formes de formation: formation de l'esprit, formation personnelle, professionnelle, etc.

Toute une littérature plus récente, en sciences de l'éducation surtout, souligne que la formation «renvoie à un processus unificateur de mise ensemble, en sens, d'éléments et moments autrement séparés (...) Le mot «former» est en équivalence avec «créer, constituer, composer, concevoir». Il signifie donc une intervention très complète, très profonde, très globale, où l'être et la forme sont indissociables» (Pineau, 1994, p. 438-439, cité par Lesourd, 2004, p. 45). Fabre précise que «former est plus ontologique qu'instruire ou éduquer : dans la formation, c'est l'être même qui est en jeu, dans sa forme» (Fabre, 1994, p.23 cité par Lesourd, 2004, p. 46).

Selon Besnard et *al.* (2001), le concept de formation comprendrait essentiellement les aspects institutionnels du système éducatif et toutes les activités consciemment et systématiquement organisées dans le but d'acquérir une information, une connaissance ou une aptitude nouvelles. En général, on estime que la formation est une procédure formelle par laquelle on acquiert des connaissances, des valeurs, des compétences ou des aptitudes nécessaires pour l'exercice fructueux d'un emploi ou d'une profession (CCG 2001).

Comme le note Tight (2002), le terme « formation » (*training* dans la littérature anglophone) est habituellement associé à la préparation d'un individu pour qu'il soit capable d'accomplir une tâche ou un rôle spécifique. En définissant la formation, certains auteurs l'associent exclusivement au contexte organisationnel. La définition de Goldstein et Gessner (1988) reflète bien cette approche. Pour ces auteurs, la formation consiste en l'acquisition des compétences, des règles, des concepts, ou des attitudes permettant d'améliorer la performance des individus au travail, et ce, peu importe où se déroulent les activités de

formation : en milieu du travail ou en dehors de l'organisation.

Training is defined as the systematic acquisition of skills, rules concepts or attitudes that result in improved performances in the work situation. In some of these instances, such as direct on-the-job training, the instructional environment is very similar if not identical to the on-the-job environment. In other instances, the training occurs in a place such as a classroom (Goldstein et Gessner, 1988, p. 43).

Selon Charest (2006 : 7), le terme formation au sens large désigne en même temps la formation initiale et la formation continue :

L'expression formation de la main-d'œuvre est très générale et peut, de manière extensive, renvoyer autant à la formation initiale (en milieu scolaire) qui prépare à l'exercice d'un métier ou d'une profession, qu'à la formation dite continue qui, elle, permet le renouvellement et l'amélioration des compétences de la personne déjà active sur le marché du travail.

C'est une autre manière de dire que la formation de la main-d'œuvre intervient au niveau des compétences. Ces compétences ne sont, en fait, que la résultante d'un niveau de connaissances techniques et générales (le savoir) combinée avec l'expérience (le savoir-faire) et la motivation (qui se traduit par un savoir-être ou le savoir-devenir).

Charest (2006 : 6) précise aussi que :

La formation continue peut avoir lieu en milieu de travail ou en milieu institutionnel (école, centre de formation public ou privé), voire être une combinaison des deux. Elle peut conduire à une certification des compétences (reconnaissance officielle gouvernementale le plus souvent) ou non. Elle peut être supportée et encadrée par l'employeur ou être le résultat d'une démarche volontaire et autonome de l'employé qui, par exemple, décide par ses propres moyens de suivre une formation en dehors de ses heures de travail. Bref, elle englobe plusieurs possibilités et nous retiendrons ici l'idée essentielle qu'il s'agit d'une formation s'adressant à la main-d'œuvre, c'est-à-dire aux personnes déjà actives sur le marché du travail.

La formation peut prendre alors différentes formes, de la scolarité formelle dans une institution à l'alternance travail-étude, de cours théoriques à une formation pratique sur de

nouveaux équipements ou sur de nouvelles techniques pour la résolution de problèmes, etc. En fait, c'est une diversité de formats et de contenus qui favorisent un véritable accès aux activités éducatives et qui permettent aux travailleurs d'augmenter leur niveau de connaissances de base, de connaissances générales en lien avec leur travail, de qualifications professionnelles (métier ou technique) et de maîtrise de leur environnement de travail (sécurité, normes et lois du travail, organisation du travail) (CSRE, 2004).

1.3.1.1 L'apprentissage

Un autre terme clé qu'on retrouve dans la littérature est l'apprentissage (*learning*). Comme le remarque Garavan (1997), il est difficile de trouver une définition universelle de l'apprentissage, car ce concept a été étudié par plusieurs écoles de pensée ayant des origines théoriques variées. Au sens large, l'apprentissage peut être défini comme l'acquisition de nouvelles idées et informations qui changent la perception de l'individu, sa compréhension ou son comportement. La définition la plus ancienne qu'on retrouve dans les écrits théoriques sur l'éducation voit l'apprentissage en termes d'objectifs et de *résultats* (Thomas, 1991). Par ailleurs, les psychologues perçoivent l'apprentissage comme un *processus* qui conduit à des changements au niveau du comportement. Comme l'écrit Thomas:

The older and more traditional view of learning (...) and the one prevalent in almost all educational theory as well as in some psychological writings ... sees learning in terms of its objectives and outcomes... To most classical learning theorists (Pavlov, Thorndike and Skinner), however, as well as to contemporary contributors such as Mezirow, Lowell and Shon, learning is basically a verb. (Thomas, 1991: 3, cité dans Tight, 2002).

Cette distinction entre le résultat et le processus est bien reflétée dans les deux définitions suivantes : pour Gagné (1985), l'apprentissage est un changement au niveau des capacités ou de la disposition à changer de l'individu qui persiste à travers le temps :

Learning is a change in human disposition or capability that persists over a period of time and is not simply ascribable to processes of growth. (Gagné, 1985 :2).

Pour Kolb (1984 : 38), l'apprentissage est un processus enraciné dans l'expérience de l'individu, dans ses relations avec l'environnement externe :

Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience.

Il faut dire que la vision de l'apprentissage telle que proposée par Kolb a beaucoup influencé la conception de la formation des adultes en milieu de travail. Parmi les travaux théoriques qui s'en sont inspirés, on retrouve ceux d'Argyris et Shon (1978). Ces derniers définissent l'apprentissage comme étant un processus en deux étapes : l'étape d'apprentissage en «*simple boucle*» et l'étape d'apprentissage en «*double boucle*».

L'étape d'apprentissage en «*simple boucle*», ou «*apprentissage opérationnel*», est un apprentissage de type organisationnel, qui peut modifier les stratégies d'action, mais ne touche ni aux valeurs des individus ni à celles de l'organisation. Il doit permettre l'atteinte des objectifs de la performance organisationnelle dans les limites fixées par les valeurs et les normes en vigueur. Quant à l'étape d'apprentissage en «*double boucle*», elle induit un changement des valeurs. À la suite de l'expérience vécue, l'individu peut être amené à se questionner sur ses valeurs et ses convictions. La *double boucle* fait référence aux deux boucles de rétroaction qui relient des effets observés de l'action aux stratégies et aux valeurs servies par les stratégies.

Bien que nous jugions que ces définitions de l'apprentissage soient trop abstraites, nous pouvons dire que l'un des mérites du travail d'Argyris et Shon (1978) réside dans le lien qu'ils ont fait entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel.

Charest (2006) définit l'apprentissage en milieu du travail comme un processus d'acquisition ou de développement de connaissances et de compétences pour l'exercice d'un emploi ou d'une profession. Ce processus de formation sur le tas (de nature professionnelle et technique) se veut un complément de la formation initiale ou de base (de nature scolaire). Selon un cheminement précis (en termes de durée d'encadrement), ce type de formation est

évalué par des examens (évaluation formelle) pour tester l'acquisition des connaissances, attester la réussite de l'apprenti et permettre, dans des cas, l'exercice du métier.

Pour résumer plusieurs définitions du concept de l'apprentissage, nous pouvons nous appuyer sur les cinq critères suivants proposés par Jarvis (1990 : 196)⁶ :

- *Un changement plus ou moins permanent dans le comportement qui résulte de l'expérience;*
- *Un changement relativement permanent dans le comportement qui résulte de la pratique;*
- *Le processus durant lequel la connaissance est créée à partir de l'expérience transformée;*
- *Le processus de transformation de l'expérience en connaissances, capacités et attitudes;*
- *La mémorisation de l'information.*

En ce qui concerne le type d'apprentissage, Bjornavold (2001) en distingue deux domaines. L'apprentissage «formel», effectué dans les établissements d'enseignement et de formation, et l'apprentissage «non formel», effectué hors de systèmes formels de formation. Le terme «apprentissage non formel» englobe autant l'acquisition informelle de savoirs, qui peut être décrite comme un apprentissage non planifié dans des situations de travail et ailleurs, que les démarches d'apprentissage planifiées et explicites introduites dans les organisations et ailleurs, qui ne sont pas reconnues au sein du système d'enseignement et de formation formels.

Nous pouvons ainsi entendre par formation continue toute activité d'apprentissage organisée (de façon formelle, non formelle ou informelle), effectué à la suite d'une formation initiale.

Au niveau institutionnel, bon nombre d'organisations internationales (BIT, OIT, UNESCO, OCDE, Council of Europe, etc.), utilisent de plus en plus le terme d'apprentissage

⁶ Traduction libre de l'auteur.

tout au long de la vie (Life Long Learning) pour recenser la totalité des formes d'apprentissage (éducation et formation permanentes) durant tout le cycle de vie. En effet, dans les dernières décennies, le concept «Life Long Learning : LLL» a fait son apparition dans la littérature internationale et dans les discours politiques pour remplacer des concepts comme «l'éducation des adultes» ou «l'éducation permanente», etc. Ce concept d'apprentissage tout au long de la vie désigne, en gros, toute activité de formation entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale ou liée à l'emploi.

Bien que l'idée centrale de tous ces concepts soit la même (développer des stratégies permettant l'accès continu de la population à l'éducation et à la formation), le «Life Long Learning» se présente comme un outil de changements aux niveaux individuel, organisationnel et sociétal. C'est un processus qui permet le développement de l'individu, facilite son entrée sur le marché du travail, son intégration culturelle et sociétale. C'est non seulement un outil de développement de la compétitivité économique mais aussi un outil de régulation sociale permettant de combattre l'exclusion d'une fraction de la population.

1.3.1.2 La formation générale vs la formation spécifique

La théorie économique permet généralement de distinguer quatre types de formation pouvant être parrainés par les entreprises : générale, spécifique, formelle et informelle.

Dans un apport théorique datant de 1964, Gary Becker se base sur une opposition entre formation générale et formation spécifique qui, toutes deux, permettent au bénéficiaire d'accroître sa productivité. De cette distinction fondamentale découlent des implications différentes en matière de financement de la formation et de son rendement. La formation générale consiste en l'acquisition de connaissances et de compétences qui ne sont pas directement liées au poste de travail occupé par l'employé formé. C'est une formation qui a de la valeur autant au sein de l'entreprise qui choisit de l'offrir à ses employés qu'au sein d'entreprises extérieures. À cet égard, la théorie reconnaît que ce type de formation est

pleinement transférable et suggère que ce sont les bénéficiaires qui doivent financer cette formation. Les employés qui désirent être formés doivent, en contrepartie, assumer les coûts de la formation en renonçant à une partie de leurs revenus durant la période de formation. Ils accepteront un salaire plus faible durant toute la période d'apprentissage dans le but de recevoir un salaire plus élevé par la suite comme forme de rendement de la formation qu'ils ont pu suivre ou comme retour de l'investissement en formation.

Becker fait la distinction entre les deux types de formation en disant que la formation générale augmente la productivité des employés dans les organisations qui forment et ailleurs, et que la formation spécifique augmente la productivité seulement dans les entreprises qui parrainent la formation.

*Completely general training increases the marginal productivity of trainees by exactly the same amount in the firms providing the training as in other firms (...)
Training that increases productivity more in firms providing it will be called specific training. Completely specific training can be defined as training that has no effect on the productivity of trainees that would be useful in other firms.
(Becker, 1993, p.40).*

Dans la littérature, on réfère souvent aux notions de formation formelle et informelle. La formation formelle réfère à celle qui se donne en classe (en dehors des lieux et des heures de travail). Cette formation est dite aussi structurée du moment où elle émane d'un plan de formation, et que ses objectifs sont préétablis. En comparaison, la formation informelle (non structurée), réfère à un type de formation qui se donne sur les lieux et durant les heures de travail par un formateur interne à l'organisation (généralement un pair, un collègue ou un superviseur). Ce processus informel de formation peut prendre la forme de programmes d'encadrement, d'apprentissage par l'expérience et de partage informel de connaissances entre les employés. Il est à noter que la plupart des recherches et des enquêtes disponibles sur la formation mettent surtout l'accent sur les activités structurées. Il en est ainsi parce que la formation non structurée est si étroitement liée au fonctionnement quotidien de l'organisation qu'il est presque impossible de la chiffrer.

Barrett et O'Connell (2001) avancent l'hypothèse que la formation dite formelle est le plus souvent de type général, alors que la formation informelle est généralement spécifique à l'organisation. Des études ont démontré que la formation formelle et la formation informelle étaient non pas des substituts, mais plutôt complémentaires (Turcotte et *al.* 2003; Pelletier 2005).

Au Québec, la *Loi sur les compétences* fait référence aux concepts de formation «qualifiante» ou «transférable» dispensée dans le cadre d'un plan de formation de l'entreprise comme une dépense admissible à ce chapitre. Comme l'ont fait remarquer Labrie et *al.* (2005), les termes de formation «qualifiante» et «transférable» n'ont pas été conceptualisés dans la recherche. On parle plutôt d'une formation générale versus une formation spécifique. Toutefois, on note que certains économistes du travail postulent que chaque formation spécifique revêt nécessairement un caractère «qualifiant», et que chaque formation générale est transférable d'une entreprise à l'autre ou, de façon plus générale, d'une industrie à l'autre.

De ces concepts théoriques, on peut conclure qu'il n'y a pas de définition claire et faisant l'unanimité de ce que l'on entend par «formation de la main-d'œuvre». Sur le plan théorique, autant de formations, d'objectifs et d'institutions intervenant en formation, autant de concepts sur la matière seront mobilisés. Sur le plan pratique, la frontière entre les types de formation est une zone grise dans laquelle on ne peut pas distinguer une formation spécifique d'une formation générale. La distinction par le critère de financement pose aussi problème, car il est très fréquent d'observer des employeurs finançant la formation générale. C'est du moins ce que confirment Barron et *al.* (1999), à savoir que la formation générale représente entre 60 et 70% de la formation parrainée par les entreprises américaines.

1.3.1.3 Le capital humain

Depuis qu'il a été façonné par les travaux de Schultz (1961) et Becker (1964), le concept de capital humain est devenu incontournable tant au sein de différents champs de recherche scientifique (dont ceux de l'économie, de la psychologie, de la finance et de la

stratégie) que dans le monde des affaires et de la gestion.

Schultz (1961, p.1) fut le premier à définir le capital humain en ces termes :

Bien qu'il paraisse évident que l'on acquiert des compétences et des savoirs utiles, on ne semble pas très souvent accepter cette évidence que ces compétences et savoirs utiles sont une forme de capital (et) que ce capital est, pour une part substantielle, le résultat d'investissement délibéré. (Traduit dans I.F.G.E, 2005 :1).

Cette idée a été reprise et diffusée par plusieurs auteurs. Certains proposent de ramener la définition du capital humain à trois composantes clés : les compétences, expériences et savoirs des individus au travail.

DeLaFuente et Ciccone (2002) définissent le capital humain d'un individu comme étant les connaissances et compétences accumulées par ce dernier tout au long de la scolarité, des diverses formations reçues et des expériences vécues. Ces auteurs distinguent trois formes de compétences composant le capital humain : les compétences générales (alphabétisation, calcul de base, capacités d'apprentissage), les compétences spécifiques liées aux technologies ou aux processus de production (programmation informatique, entretien et réparation des pièces mécaniques) et les compétences techniques et scientifiques (maîtrise de masses organisées de connaissances et de techniques analytiques spécifiques). Dans un sens large, Bernard Gazier (2004) considère le capital humain comme un ensemble des aptitudes productives des individus, y compris leur potentiel physique et leur disponibilité géographique.

Il est à noter qu'à partir de la fin des années 90, avec la société de l'information et des services et l'importance des qualités et compétences individuelles dans les nouvelles formes d'organisation du travail, le concept de capital humain s'est élargi aux grandes dimensions de capital culturel (savoirs acquis socialement : formation initiale, appartenance sociale, réseau familial), de capital symbolique (expérience et réussites accumulées, réputation personnelle) et de capital social (appartenance à des réseaux influents, réseaux d'affaires

personnels, réseaux d'amis, clubs, etc.).

Gibbons et Waldman (2004) ainsi que Hatch et Dyer (2004) distinguent le capital humain général du capital humain spécifique à l'entreprise et de celui spécifique à une tâche. Le premier englobe toutes les connaissances et les compétences génériques (discernement, capacités d'analyse, intelligence des situations) qui ne sont spécifiques ni à une entreprise ni à une fonction ou une tâche singulière dans une entreprise. Le deuxième concerne les compétences spécifiques à un poste de travail. Il s'accumule essentiellement par des formations professionnelles et au moyen de l'expérience professionnelle. Les deux premières catégories du capital humain sont transférables d'une entreprise à une autre. Quant à celui spécifique à l'entreprise et qui n'est ni utile ni valorisable en dehors de cette dernière, il concerne essentiellement l'accumulation des connaissances organisationnelles spécifiques à une entreprise donnée.

Sans chercher l'exhaustivité dans nos définitions des concepts de la formation, qui ne fait pas partie de nos objectifs dans cette recherche, nous avons essayé de définir les concepts qui nous paraissent utiles à la compréhension de la problématique de l'évaluation de la formation et de son rendement. En effet, guidé par notre objectif de recherche, nous avons retenu de la littérature traitant de la formation de la main-d'œuvre les concepts les plus usuels dans le monde académique, institutionnel et professionnel. Toutefois, pour compléter ce portrait conceptuel sur la formation en entreprise, il est intéressant de voir ce que nous enseigne la littérature sur les coûts et les avantages de la formation, sachant qu'ils sont multiples et complexes (tangibles vs intangibles).

1.3.1.4 Les coûts et avantages de la formation de la main-d'œuvre

L'activité de formation en entreprise se concrétise selon un processus qui comprend plusieurs intervenants (entreprises, individus bénéficiaires, formateurs, etc.), nécessite des dépenses (coûts de la formation) et génère des avantages (rendement tangibles et intangibles, impacts ou retombées positives). Afin de mieux saisir le rendement de la formation et ses déterminants (objet de notre recherche), nous jugeons qu'à ce niveau, il est

important de définir les types de dépenses et d'avantages se rattachant à une activité de formation de la main-d'œuvre.

Dans la littérature, la majorité des auteurs classe les dépenses relatives aux activités de formation en coûts directs et indirects et les avantages potentiels en bénéfices tangibles et intangibles. Le tableau I synthétise les dépenses et les avantages potentiels des formations tels qu'ils ressortent de la littérature. D'après Sorenson (2002), Tsang (1997) et Benabou (1997), tous les frais liés à la réalisation de l'activité de formation, y compris les frais de développement, d'administration et de suivi, sont considérés comme coûts directs de la formation. Par contre, les coûts indirects réfèrent à toutes les pertes ou manques à gagner issus du temps passé en formation (coûts d'opportunités). Parry (1997) rapporte les dépenses à chacune des étapes du processus de formation. À cet effet, il distingue trois types de dépenses : les dépenses couvrant le développement de la formation (identification de besoins, élaboration d'un plan ou d'un programme de formation, etc.), les dépenses nécessaires à la réalisation de la formation (matériels, frais fixes et les salaires des formateurs), et enfin, les dépenses destinées au remplacement de revenus des participants.

Quant aux avantages potentiels pouvant découler des investissements en formation, la littérature distingue les bénéfices tangibles et les bénéfices intangibles. De manière générale, les chercheurs réfèrent à toutes les dimensions de la performance organisationnelle pour les associer à la formation de la main-d'œuvre.

Après cette exploration des différents concepts traitant de la formation de la main-d'œuvre (premier concept pour notre recherche), la prochaine section sera consacrée à l'exploration du concept de l'évaluation de la formation de la main-d'œuvre (deuxième concept pour notre recherche).

Tableau I : Les coûts et les avantages de la formation de la main-d'oeuvre

Auteurs	Dépenses relatives à la formation de la main-d'œuvre	Avantages potentiels
<p>Sorenson (2002)</p>	<p>Les coûts directs se réfèrent principalement aux :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ coûts d'acquisition ou de développement du matériel didactique; ➤ frais d'achats d'équipements et d'outils pour la formation; ➤ rémunérations des formateurs et des employés en formation. <p>Les coûts indirects quant à eux se composent des coûts engendrés par l'absence de formation ou la présence d'une formation inappropriée :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ hausse des coûts opérationnels associée à une efficacité réduite; ➤ coûts de maintenance et réparation des équipements associés à l'absence d'une maintenance préventive; ➤ coûts de travail additionnels et dépenses médicales dus aux pertes de temps suite à des accidents; ➤ amendes et pénalités pour non-conformité avec les règlements; ➤ coûts d'opportunités. 	<p>Avantages potentiels pouvant découler des investissements en formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ diminution du recours aux consultants externes pour résoudre des problèmes ➤ diminution des pertes de temps sur équipements; ➤ maintenance plus efficace; ➤ hausse de la satisfaction des employés et diminution du roulement; ➤ hausse des revenus; ➤ diminution des dépenses opérationnelles; ➤ augmentation de l'efficacité; ➤ diminution des erreurs; ➤ temps d'exécution plus rapide; ➤ diminution du degré de supervision; ➤ réduction des besoins en personnel; ➤ diminution des pertes dues aux fraudes;
<p>Parry (1997)</p>	<p>Trois types de dépenses:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ dépenses pour l'analyse de besoins en matière de formation et l'élaboration des programmes répondant aux besoins spécifiques. ➤ dépenses liées à l'offre de formation (salaires des formateurs, salaires du personnel d'appui, honoraires des consultants, coûts pour l'acquisition de matériels et des locaux pour la formation.) ➤ dépenses des participants (salaires, transport, logement, repas, etc.). 	<p>Quatre types de bénéfices pour les entreprises formatrices</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ des économies de temps (moins de temps pour atteindre la compétence, moins de surveillance nécessaire) ➤ une meilleure quantité (plus de temps consacré au travail et moins de temps mort, moins de besoin pour l'aide au travail) ➤ meilleure qualité (moins de rejets, moins de ventes perdues, moins d'accidents, baisse des frais pour les différents recours) ➤ données personnelles (moins d'absentéisme, moins de réclamations médicales, moins de griefs, etc.).
<p>Tsang (1997) Selon cet auteur, la formation présente des coûts et des avantages potentiels pour les trois principaux acteurs de formation.</p>	<p>Pour les institutions :(Gouvernement, Privé, Comités sectoriels ou d'entreprises, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les coûts directs : somme des dépenses pour la formation (livres, outillages, transport...) diminuée des aides financières obtenues. ➤ Les coûts indirects : coûts d'opportunité du temps passé en formation <p>Pour les individus en formation</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les coûts directs : somme des dépenses pour la formation (livres, outillages, transport...) diminuée des aides financières obtenues. ➤ Les coûts indirects : coûts d'opportunité du temps passé en formation <p>Pour la société : somme des coûts et des ressources consacrées par la société à la formation.</p>	<p>Pour les entreprises qui investissent en formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ diminution du roulement du personnel. ➤ diminution des arrêts machines; ➤ augmentation de la productivité du personnel <p>Pour les employés formés :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ hausse de revenus et stabilité d'emploi ➤ amélioration de l'employabilité (probabilité accrue de trouver un emploi ou d'accéder à un meilleur emploi). ➤ meilleure satisfaction et possibilités professionnelles <p>Pour la société : la collectivité profite d'une main-d'œuvre plus qualifiée, d'une plus grande productivité économique et d'une hausse des revenus imposables.</p>
<p>Benabou (1997) En effectuant une étude sur 50 entreprises</p>	<p>Les coûts reliés à la formation encourus par l'entreprise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ coûts de main-d'œuvre (salaires et avantages sociaux du personnel en formation, du personnel administratif, des formateurs, des concepteurs des 	<p>Les avantages découlant de la formation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ de meilleurs résultats financiers (ventes accrues, augmentation du nombre de clients, etc.);

Auteurs	Dépenses relatives à la formation de la main-d'œuvre	Avantages potentiels
montréalaises pour analyser les coûts et les bénéfices de la formation, l'auteur a pu identifier les différents coûts et avantages de la formation.	programmes, frais généraux, etc.) ; ➤ coûts directs ou de fonctionnement (frais de déplacement et d'hébergement, l'équipement et le matériel de formation, les honoraires de consultants, etc.) ; ➤ coûts indirects (perte de productivité du personnel en formation, heures supplémentaires et/ou de remplacement des apprenants, etc.).	➤ une meilleure productivité (diminution des pannes, rebuts, gaspillage, temps perdu, etc.) ; ➤ une amélioration de l'emploi (réduction de l'absentéisme, du roulement du personnel, de l'insatisfaction au travail, des accidents de travail, de griefs, etc.) ; ➤ un enrichissement et un élargissement des tâches (plus de polyvalence et de responsabilisation des employés).

Source : Tableau adapté à partir de Gosselin (2006)

1.3.2 L'évaluation de la formation de la main-d'œuvre

Il importe de bien définir la notion d'évaluation pour pouvoir préciser le sujet de notre recherche. Notons que les définitions retenues s'intéressent à l'évaluation en tant que processus ainsi qu'aux résultats d'évaluation de la formation. Pour bien cerner l'idée même d'évaluation de la formation en entreprise, il faut distinguer la notion d'évaluation de plusieurs autres notions qui en sont proches et, pour les pratiques d'évaluation de la formation au sein des organisations, il faut distinguer l'évaluation formelle de l'évaluation informelle.

1.3.2.1 Qu'est-ce que l'évaluation de la formation ?

De manière générale, on parle d'évaluation lorsqu'on attribue une valeur, un prix ou un degré d'importance à une chose, un bien ou un service.

Bien que, dans la littérature, on trouve plusieurs définitions de l'évaluation, nous pouvons en retenir, de manière générale, que l'évaluation de la formation est un processus qui a pour objet la production d'un jugement, au cours ou à l'issue de la formation, à partir de résultats mesurables en fonction de critères préétablis. Le jugement résulte de la comparaison entre un référé et un référent. Le référé est un ensemble d'éléments représentatifs de la réalité appréhendé au travers d'indicateurs (caractéristiques de la réalité telle qu'elle peut être observée et mesurée). Le référent est un ensemble des résultats recherchés par la formation formalisé au travers d'objectifs. Cette évaluation peut être effectuée à des moments différents (avant, après ou au cours de l'action de formation), par des acteurs différents et à des niveaux différents (stagiaire, formateur, entreprise). Elle consiste à faire la mesure entre les objectifs et les effets attendus d'un dispositif ou d'une activité (séquence) de formation. L'évaluation est donc, avant tout, une mesure d'écart et non pas une approximation subjective.

Dans ce sens, Phillips (1997) définit l'évaluation comme un processus méthodique qui permet la détermination de la valeur, de l'utilité et de la signification des données recueillies sur la formation. Buckley et Caple (2009, p. 231) ont avancé la définition suivante de

l'évaluation de la formation:

Evaluation is the process of attempting to assess the total value of training: that is the cost benefits and general outcomes which benefit the organization as well as the value of the improved performance of those who have undertaken training.

Lorsqu'on se penche sur la notion d'évaluation, on voit que, de tout temps, on a évalué. Cependant, les auteurs⁷ soulèvent que la notion d'évaluation a évolué selon deux phases différentes : une phase d'émergence traitant essentiellement l'évaluation des productions scolaires, et une phase d'élargissement pour couvrir les activités de formation dans des organisations autres que les institutions scolaires.

L'émergence de la notion d'évaluation (d'après Rolland (1981)) se situe autour des années 1930 : «*Evaluation period*». Cette phase est la suite des tentatives d'évaluation systématiques apparues aux États-Unis vers le début du 20^{ème} siècle. Au cours de cette période, le souci principal des chercheurs s'est polarisé autour de la volonté de substituer aux évaluations subjectives utilisées dans le domaine scolaire des mesures plus objectives (tests standardisés), permettant de mieux appréhender «l'intelligence» ou les «aptitudes» des formés. L'effort s'est porté principalement sur la validité, la fidélité et la sensibilité de ces instruments.

Quant à l'élargissement de cette notion d'évaluation, on l'observe entre 1930 et 1950, et elle va en s'accroissant après cette période. Cette phase est caractérisée par le développement des instruments de mesure plus objectifs (l'interview, le questionnaire, les observations de groupes, les études sociométriques) qui s'appuient sur les travaux de la psychologie sociale. Elle correspond aussi à une recherche de moyens permettant à des organisations autres que les institutions scolaires de trouver des réponses aux questions qu'elles se posent au sujet des diverses activités de formation envisagées, pour tenter d'en cerner l'impact.

⁷ Pour une synthèse des publications francophones sur les notions d'évaluation et les notions associées, consulter la publication de Daniau, S. et P. Bélanger (2008).

Le développement des nouveaux outils pour l'évaluation des activités de formation dans les milieux du travail vient répondre aux besoins ressentis par les entreprises compte tenu de leur nouvelle tendance en matière de développement du personnel.

Cette nouvelle tendance des employeurs envers leur personnel en terme de développement des compétences s'appuie essentiellement sur les motivations mises de l'avant durant cette période par les employés, motivations mises en évidence par les études d'Elton Mayo et par l'apparition du courant des «Relations Humaines»⁸, ainsi que sur des analyses réalisées par des chercheurs des années 60 et 70, tels que D. Mac Gregor (1969) ou F. Herzberg (1971), ce dernier ayant particulièrement mis en évidence le rôle que devait jouer la formation dans le développement de la personne, et ceci, tant au niveau du personnel d'encadrement (en vue d'une délégation plus grande des responsabilités) que de celui d'exécution (en vue d'une restructuration des postes de travail).

Ainsi, on a commencé à s'interroger, vers 1950, sur l'efficacité des actions de formation proposées au personnel des organisations, et plus particulièrement sur la rentabilité (rendement) de la formation, tant pour les entreprises que pour les individus. Il n'est pas donc étonnant, dans ce contexte, de rencontrer, en bonne place parmi la littérature que nous allons parcourir, les modèles traitant de l'évaluation de la rentabilité économique de la formation.

Par ailleurs, nous avons pu recenser dans la littérature sur la formation et l'éducation deux grands types d'évaluation dites sommative et formative, qui sont utilisées, depuis les années soixante-dix, par les professionnels en ressources humaines et/ou les chercheurs dans le monde de la formation.

1.3.2.2 L'évaluation sommative vs l'évaluation formative

L'évaluation sommative consiste à faire un bilan de niveau ou un bilan des

⁸ La satisfaction des motivations du personnel, auxquelles le courant Tayloriste a essayé de répondre depuis le début du 20^{ème} siècle, cède la place à l'expression de nouveaux besoins de développement de soi, d'épanouissement et de reconnaissance d'une place que l'on occupe dans une société.

connaissances acquises par l'apprenant. En fait, c'est une analyse des changements survenus grâce à l'action de formation. C'est pourquoi elle se situe à la fin de la formation et se contente de vérifier sous forme d'examens ou de notations si les objectifs de la formation sont atteints. Ce type d'évaluation a pour finalité de classer, comparer, voire sanctionner (positivement ou négativement) une activité de formation et donne lieu à une possible certification attestant d'une qualification précise. Elle est en cela plus un moyen de contrôle des compétences minimum requises qu'une véritable évaluation cherchant la progression des activités de formation. Elle se base essentiellement sur une validité externe, permettant aux observateurs extérieurs de juger de la pertinence de l'activité de formation sans avoir à se référer à l'avis des participants à l'activité de formation. En effet, sachant le caractère trop formalisé de ce type d'évaluation et son aspect coercitif, on peut dire que l'évaluation en milieu professionnel ne peut se résumer à cette approche.

Par ailleurs, contrairement à l'évaluation sommative qui ne se fait qu'au terme d'une activité de formation, l'évaluation formative intervient tout au long du processus de formation. Elle sert à l'amélioration de l'activité et se fait par et pour les participants. Elle a pour objet de vérifier si le stagiaire progresse vers les objectifs pédagogiques définis et, si non, de découvrir où et en quoi il éprouve des difficultés afin d'ajuster les modalités de l'action dans une logique de réussite du stagiaire et, par-là, la réussite de l'action de formation. C'est une évaluation basée sur les progrès réalisés par l'apprenant et cherche en finalité de mesurer, tout au long de l'apprentissage, les performances de l'apprenant en tenant compte de son niveau de départ. L'évaluation formative est davantage une démarche d'aide qu'un processus de sanction. Son objectif est donc d'obtenir une double rétroaction : rétroaction sur l'apprenant pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre, rétroaction sur le formateur pour lui indiquer comment se déroule son programme de formation et quels sont les obstacles auxquels il se heurte. En effet, le formateur, tout comme l'apprenant, peuvent s'ajuster de façon à atteindre leurs objectifs.

1.3.2.3 L'évaluation formelle vs l'évaluation informelle

Dunberry et Péchard (2007 : 5) précisent, à propos des pratiques d'évaluation de la formation dans les entreprises, qu'il est important de distinguer l'évaluation formelle de l'évaluation informelle :

L'évaluation consiste essentiellement à porter un jugement sur la valeur de l'objet à évaluer. Ce jugement peut s'appuyer sur des constats, des impressions ou des mesures. Il est donc possible d'évaluer sans mesurer (...). On peut regrouper les pratiques d'évaluation de la formation en deux catégories principales : les pratiques formelles et informelles. Les pratiques formelles d'évaluation de la formation peuvent se définir comme étant toutes les pratiques structurées et explicites (...). Les pratiques informelles d'évaluation de la formation regroupent plutôt les pratiques spontanées, non structurées, implicites ou explicites (...). Jusqu'à maintenant, la littérature scientifique s'est surtout centrée sur les pratiques formelles d'évaluation de la formation. Néanmoins, notre recension des pratiques a permis de constater non seulement l'existence mais aussi l'importance des pratiques informelles qui dans bien des cas précèdent et suppléent à des pratiques formelles qui seraient trop complexes à mettre en place.

Betcherman et al. (1997), montrent qu'au Canada, plus de la moitié des entreprises évaluaient la formation de manière informelle et près d'un tiers procédaient à une évaluation formelle de l'impact de la formation.

Les pratiques informelles d'évaluation de la formation sont représentées par des pratiques d'évaluation spontanées et non structurées. Ces pratiques, explicites ou implicites, visent l'établissement d'un jugement sur la valeur d'un processus ou d'une activité de formation. Dans notre recherche, nous retenons toutes les pratiques d'évaluation non structurées (sous autres pratiques d'évaluation) ainsi que la perception des retombées positives de la formation comme évaluations informelles de la formation de la main-d'œuvre.

Quant aux pratiques formelles d'évaluation, elles proviennent essentiellement du modèle classique d'évaluation de la formation de Kirkpatrick qui comprend quatre niveaux successifs.

Niveau 1 : Évaluation de la réaction à la formation. La réaction est la perception qu'ont les participants de leur expérience d'apprentissage. Cette évaluation cherche à savoir comment les apprenants ont réagi à la formation, s'ils ont l'appréciée, s'ils en sont satisfaits, s'ils ont apprécié le formateur, le contexte de l'expérience (salle, ambiance, etc.). L'évaluateur (généralement le formateur) ou le gestionnaire de la formation évalue la réaction de l'apprenant par un questionnaire écrit.

Niveau 2 : Évaluation de l'acquisition des connaissances. À ce niveau, on évalue les connaissances acquises, les aptitudes améliorées ou le changement dans l'attitude à la suite de la formation. Qu'ont appris les participants à la formation ? Les objectifs pédagogiques ont-ils été atteints ? Jusqu'à quel point les personnes formées ont-elles amélioré leurs connaissances, habiletés ou attitudes (savoir, savoir-faire, savoir-être)? Ont-elles acquis suffisamment de compétences? Aucun changement dans les comportements ne peut se manifester au travail si l'apprenant n'acquiert pas les connaissances désirées.

À ce niveau, l'évaluation peut se faire au moyen d'un examen à la fin d'un cours (parfois accompagné d'une évaluation préalable pour avoir des éléments de comparaison), d'un questionnaire ou d'observation directe (situation réelle ou simulation) avec critères d'observation, sondages de suivi, entrevues avec les personnes formées ou les superviseurs.

Niveau 3 : Évaluation de transfert des acquis dans le travail. Ce niveau permet d'évaluer si les participants arrivent à faire passer ce qu'ils ont appris en classe dans leur contexte professionnel quotidien. Est-ce qu'ils utilisent à leur poste de travail ce qu'ils ont acquis en formation ? Comment les nouvelles compétences et connaissances sont-elles utilisées dans le milieu de travail ? Quels comportements professionnels nouveaux ont été adoptés ? S'il y a lieu, pourquoi les compétences ne sont-elles pas mises en pratique ? Y a-t-il des obstacles qui empêchent les employés d'appliquer ces connaissances et ces compétences en milieu de travail?

L'évaluation de transfert des acquis peut se faire à l'aide des grilles d'observation directe (observation du lieu de travail et observation du rendement au travail), à des

questionnaires d'autoévaluation du transfert, ainsi qu'à des entrevues ou sondages auprès des superviseurs, des gestionnaires, des clients, des employés et des apprenants (méthode 360°). Il est important de noter que le transfert des apprentissages — soit le passage du niveau 2 au niveau 3 — est souvent difficile. Les études soutiennent que le taux de transfert avoisine souvent seulement les 10 %. Cela signifie que seuls 10 % des acquis de la formation sont réellement utilisés et que 90 % du budget de formation ne se transforme pas en compétences utiles. Selon Gosselin (2006), il est ardu et même impossible de savoir à quel moment le changement de comportement s'opérera. Cela comporte une décision difficile, à savoir à quel moment on évaluera, à quelle fréquence et comment.

Niveau 4 : Évaluation de la performance organisationnelle (rendement). Avec le niveau 4, on cherche à évaluer l'impact de la formation sur les résultats de l'entreprise (ce niveau sert à déterminer si la formation permet d'atteindre de nouveaux niveaux de performance). Par exemple: diminution du taux de roulement, des accidents de travail, du nombre de plaintes et du nombre de griefs; augmentation du chiffre d'affaires, de la productivité, de la satisfaction de la clientèle, de la qualité du service, etc. Quoique très important, ce niveau semble difficile à atteindre; il exige de la rigueur et de la créativité et comporte une part d'incertitude.

Dans notre recherche, nous retenons comme variables représentant l'évaluation formelle de la formation de la main-d'œuvre les trois premiers niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick ainsi que l'attestation par écrit de la participation à la formation et l'attestation des compétences acquises au terme de la formation.

D'après les données de l'enquête (2003), l'évaluation de la formation ne semble pas être une pratique courante au Québec. La plupart des évaluations sont partielles et concernent majoritairement le premier niveau du modèle de Kirkpatrick, c'est-à-dire la réaction des apprenants quant à la formation. Chez les employeurs assujettis à la loi sur les compétences, les activités de formation sont évaluées entièrement à un taux de 16% contre 33% pour des évaluations partielles. Parmi ces employeurs qui évaluent, 62% sont du secteur

public contre 48% pour le secteur privé. Cinquante-trois pour cent d'entre eux ont investi au-delà du 1% de la masse salariale. Les employeurs du secteur privé évaluent, de préférence, la formation à la fin de celle-ci et le transfert de compétences dans les fonctions de travail. Ils constituent une proportion de 72% parmi les répondants. Quant au secteur public, pour 89% des employeurs, c'est plutôt la satisfaction des employés qui est évaluée.

Toutefois, par rapport au modèle de Kirkpatrick, 11 à 13 % des employeurs assujettis évaluent la satisfaction des employés ou la mesure des apprentissages ou le transfert des apprentissages en milieu de travail.

Selon Lapierre et *al.* (2005), près de la moitié des entreprises au Québec décernaient une attestation de compétences acquises suite à la formation, et 70% de l'ensemble des employeurs ont fourni une attestation écrite de présence ou de participation à la formation aux employés, alors que rien dans la loi sur les compétences ne les y oblige, sauf pour les formations qualifiantes et transférables régies par l'article 6.4 de la loi.

Enfin, les résultats de l'enquête rapportent que 20% des employeurs déclarent qu'ils procèdent à l'évaluation de leurs activités de formation selon d'autres façons. C'est une évaluation informelle qui peut se faire dans la pratique selon une supervision ou un contrôle du travail effectué, une évaluation verbale, lors de réunions ou de rencontres d'équipes, un rapport fourni par la personne formée, par l'observation indirecte : client-mystère ou évaluation de la satisfaction de la clientèle, etc. Ce constat descriptif sur l'évaluation de la formation dans les entreprises au Québec renforce notre hypothèse que l'évaluation de la formation se fait d'une manière formelle (selon un processus ou étapes d'évaluation préétablies) et aussi de manière informelle telle que l'observation, la perception des effets, etc. En effet, nous allons tenter d'expliquer quelles sont les entreprises qui évaluent formellement ou informellement leurs activités de formation. Comment le font-elles? Pourquoi le font-elles? Quelles activités de formation sont évaluées d'une manière formelle ou informelle? Y a-t-il un ou plusieurs liens entre, d'une part, les caractéristiques organisationnelles, la nature des activités de formation et, d'autre part, les procédés ou les

pratiques de l'évaluation ?

1.3.3 Le rendement de la formation de la main-d'œuvre

Bien que la littérature sur la question du rendement de la formation en entreprise soit abondante, nous constatons l'absence d'unanimité quant à la définition de ce concept. Gosselin (2006) définit le rendement de la formation comme un rapport entre les avantages et les coûts de la formation. Dunberry et Péchard (2007) distinguent entre le «rendement financier», qui consiste à mesurer ce que la formation rapporte à l'entreprise, et les «résultats de la formation», qui correspondent aux impacts de la formation qui peuvent ne pas être financiers.

Les recherches empiriques mobilisent plutôt le concept de performance organisationnelle pour mesurer les retombées de la formation en entreprise. Or, le concept de performance organisationnelle lui-même n'a pas de définition universelle et reconnue par tous. Il nous semble pertinent de préciser la notion même de performance. Selon Bourguignon (1995), le mot de performance est largement utilisé sans que sa définition fasse l'unanimité. Ce fait reflète la polysémie du mot. En revenant aux origines étymologiques, on constate que le terme français et le terme anglais sont proches et signifient l'accomplissement pour évoquer, par la suite, l'exploit et le succès.

Le mot performance puise ses origines dans le latin «*performare*» et a été emprunté à l'anglais au 15^{ème} siècle. Il signifiait accomplissement, réalisation et résultats réels. En effet, «*to perform*» signifie accomplir une tâche avec régularité, méthode et application, l'exécuter et la mener à son accomplissement d'une manière convenable.

La performance se définit ainsi comme la capacité à atteindre les objectifs fixés et, par conséquent, on peut la décliner selon des dimensions individuelles, collectives et organisationnelles.

Selon Kalika (1988), la performance organisationnelle est un ensemble de facteurs portant sur la structure organisationnelle. Ces facteurs se manifestent à travers des

indicateurs reflétant le respect de la structure formelle de l'organisation, une flexibilité structurelle permettant une adaptation aux contraintes de l'environnement, une minimisation des conflits entre les services et une bonne circulation de l'information selon des systèmes d'informations fiables et exhaustives permettant le bon fonctionnement de l'organisation.

Dans la littérature managériale, le mot performance est souvent associé à l'efficacité et à l'efficience. Chandler (1992) considère la performance comme une association entre «*l'efficacité fonctionnelle*» et «*l'efficacité stratégique*».

L'efficacité fonctionnelle consiste à améliorer les produits, les achats, les processus de production, la fonction marketing et les relations humaines au sein de l'entreprise. *L'efficacité stratégique* consiste à devancer les concurrents en se positionnant sur un marché en croissance ou en se retirant d'un marché en phase de déclin.

Pour Machesnay (1991), la performance de l'entreprise peut se définir comme le degré de réalisation du but recherché. L'analyse des buts fait apparaître trois mesures de la performance :

- *L'efficacité* est le résultat obtenu par rapport au niveau du but recherché.
- *L'efficience* est le résultat obtenu par rapport aux moyens mis en œuvre.
- *L'effectivité* est le niveau de satisfaction obtenu par rapport au résultat obtenu.

Dans la littérature économique, on utilise souvent le terme *productivité* comme synonyme de la performance. Cependant, la notion de la performance est plus large et elle inclut plusieurs autres facteurs. Selon Descy et Tessaring (2005), la performance organisationnelle est mesurée à l'aide de cinq ratios suivants :

- Ratio de la productivité : valeur monétaire des biens ou services produits par l'employé;
- Ratio de la profitabilité : revenus par rapport aux ventes ou actifs de l'entreprise;

- Part du marché : ventes de produits de marque par rapport aux ventes des produits semblables;
- Valeur boursière de la compagnie;
- Innovation et créativité mesurées à travers le nombre de produits ou services brevetés.

Allouche, Charpentier et Guillot (2003) distinguent une très grande variété d'indicateurs de performance utilisés dans la littérature : cours boursier, rentabilité du capital, taux de profit, croissance des ventes, chiffres d'affaires, satisfaction client, productivité du travail, qualité, performance perçue, turnover, etc.

Par ailleurs, la littérature révèle qu'en plus de ces indicateurs mesurables, la performance organisationnelle dépend largement de l'engagement des employés et de leur expérience et compétences pour accomplir le travail. Selon Jalette (1998), la performance organisationnelle se définit selon les indicateurs retenus pour la mesurer. En effet, Campbell (1977) propose 30 indicateurs pour mesurer la performance organisationnelle. Ces indicateurs varient selon qu'ils sont mesurés de manière directe ou indirecte et couvrent des champs allant de l'économique (productivité, profit, rentabilité, ..) au comportement organisationnel (satisfaction, motivation, adaptation, etc.) en passant par les relations industrielles (absentéisme, taux de roulement, conflit, paix syndicale, etc.) et la gestion (formation, participation, communication, etc.).

Selon Morin et *al.* (1994), plusieurs concepts sont utilisés comme synonymes de performance organisationnelle tels que le rendement, la productivité, etc. Mais au-delà des différences dans les définitions des concepts utilisés, il est clair que les chercheurs mobilisent le concept du rendement ou de performance organisationnelle selon les exigences théoriques et méthodologiques de leurs disciplines. Les économistes rapportent le rendement ou la performance organisationnelle à la rentabilité économique (productivité, salaires, chiffres d'affaires, etc.). Les gestionnaires et les spécialistes du comportement évaluent le rendement par le biais des indicateurs liés aux attitudes et aux comportements

des salariés, comme la satisfaction au travail, l'engagement, la mobilisation, la loyauté, etc.

Dans notre recherche, nous allons nous référer à une mesure subjective du rendement de la formation, à savoir les perceptions individuelles des retombées positives de la formation sur l'organisation. Ce concept sera étudié selon la perception de quatre indicateurs du rendement en matière de gestion des ressources humaines, quatre indicateurs reliés au climat de travail, trois indicateurs reliés à la productivité et à la compétitivité, trois indicateurs reliés à la santé et sécurité au travail, deux indicateurs liés à la promotion ou à la rétention des employés.

Ces indicateurs du rendement de la formation ou des retombées de la formation telles que perçues par les employeurs sont issus du questionnaire de l'enquête (2003) qui avance quatorze dimensions sous forme de choix de réponses aux employeurs.

Ainsi, ce que nous nous proposons d'étudier dans le cadre de notre recherche, c'est de comprendre pourquoi certains employeurs perçoivent des retombées positives de la formation et d'autres, non. Quels sont en fait les déterminants de cette perception des retombées positives de la formation ? Serait-ce l'évaluation formelle des activités de formation et donc la rationalité de l'acteur, selon l'approche néoclassique ? Ou des facteurs liés aux organisations, aux activités de formation, aux habitudes et à l'éducation des employeurs, à la présence des cultures, à des aspects cognitifs et institutionnels dans les organisations et dans son environnement, et donc à une rationalité limitée de l'acteur, selon l'approche institutionnaliste.

Bref, nous allons chercher à mieux comprendre le comportement et le degré de rationalité de l'employeur au Québec quant à l'évaluation de la formation et à la perception de son rendement.

Après cette exploration des différentes définitions des concepts que nous mobilisons pour notre recherche, la prochaine section est consacrée aux postulats théoriques traitant la question de l'évaluation du rendement de la formation de la main-d'œuvre.

1.4 Les postulats théoriques

La littérature scientifique sur l'évaluation du rendement de la formation de la main-d'œuvre s'est développée au fil des années selon deux approches théoriques différentes mais complémentaires. Dans cette section, nous allons étudier successivement les deux approches traitant de la formation et de ses effets (impacts) ou retombées positives sur l'organisation. L'élément commun aux deux approches (économique et managériale) est leur fondement idéologique et épistémologique qui s'appuie sur les hypothèses de l'orthodoxie dominante (les seuls mécanismes du marché sont capables de l'allocation optimale des ressources entre des individus parfaitement rationnels). Nous considérons que ces deux approches traitant de la formation s'inscrivent dans le prolongement des hypothèses de base de la théorie néoclassique.

Dans l'approche économique (section 1.4.1), les travaux de recherche s'interrogent sur le retour sur l'investissement en capital humain en général et en éducation et formation en particulier. Ainsi, en investissant dans les études et la formation, les individus augmentent leur capital humain, en l'occurrence leurs aptitudes et connaissances, ce qui leur permet d'occuper des emplois plus rémunérateurs. Se fondant sur les lois du marché et sur la rationalité parfaite de l'individu, des économistes ont testé le niveau microéconomique en essayant de montrer que des niveaux élevés d'éducation sont le plus souvent associés à des salaires plus élevés et à des faibles risques de chômage (Mincer, 1974). Du côté du rendement du capital humain pour l'entreprise, bien que les résultats soient mitigés, les économistes s'accordent pour reconnaître qu'un stock de capital humain élevé est une source d'innovation, de productivité et de compétitivité. D'autres économistes ont privilégié le niveau macroéconomique en traitant le capital humain comme facteur endogène de la croissance et du développement au même titre que les infrastructures de transport et de communication. Il constitue donc un déterminant de la productivité d'une économie (Lucas, 1988; Romer, 1989; Foray, 2000).

Dans l'approche managériale et de gestion stratégique des ressources humaines

(section 1.4.2), les travaux de recherche s'intéressent au contexte organisationnel le plus favorable au développement du capital humain et au rôle de ce dernier dans l'atteinte des objectifs stratégiques de l'organisation. À cet effet, le capital humain est considéré comme source essentielle à l'avantage concurrentiel et à la performance organisationnelle. Les ressources humaines disposent d'un stock de connaissances qu'elles peuvent augmenter (formation) et qu'elles peuvent utiliser pour créer des nouvelles connaissances (innovation), que celles-ci correspondent à des procédures de gestion, des brevets industriels ou des compétences managériales.

Dans le cadre de cette même approche, nous passerons également en revue des modèles opératoires de l'évaluation de la formation au sein des organisations. Ces modèles se sont développés selon deux approches d'évaluation les plus discutées dans la littérature. Selon Philips (1997), ces approches d'évaluation sont basées soit sur les buts soit sur le processus. Les évaluations basées sur les buts cherchent à savoir si l'activité de formation a atteint les objectifs préétablis par le programme ou le plan de formation. Quant aux évaluations basées sur le processus, elles cherchent à expliquer le déroulement des étapes de l'évaluation. Notons que la plupart des modèles d'évaluation de la formation recensés dans la littérature réfèrent à l'une des deux approches ci-haut indiquées.

Enfin (section 1.4.3), nous explorons l'approche institutionnaliste afin de comprendre les déterminants d'une évaluation de la formation plutôt subjective en reposant sur des perceptions.

1.4.1 L'approche économique

Dès l'apparition de l'économie politique, le marché du travail était au cœur des débats entre les économistes. C'est un marché particulier de par la nature même de l'objet d'échange sur ce dernier à savoir la force de travail (d'après les classiques et en particulier Karl Marx). À l'opposé, les fidèles aux hypothèses du marché ne font aucune distinction entre les marchés et considèrent que la force de travail ne se distingue en rien d'une marchandise homogène qui s'échange selon les lois du marché. Ces derniers deviendront prééminents à la

fin du 19^{ème} siècle lorsque, avec le passage de l'analyse classique au marginalisme⁹, la théorie du marché du travail se résumera en une théorie du prix d'un facteur homogène. En effet, suite à l'apparition de la théorie de la productivité marginale développée par Alfred Marshall, on est passé d'une conception globale de l'emploi qui était celle des économistes classiques à une polarisation sur la seule variable de salaire chez les néo-classiques.

Notons ici que la théorie néo-classique a une vision très particulière de l'entreprise, des ressources humaines et du rapport salarial.

L'entreprise est soumise aux seules contraintes techniques, mais pour le reste, elle est censée porter au maximum les extrants, compte tenu des coûts des intrants (y compris les coûts salariaux) et des extrants. En effet, l'essor de l'entreprise, selon cette théorie, repose avant tout sur l'efficacité accrue de la division du travail en des tâches répétitives et sur les possibilités d'augmentation de la production offertes par la nouvelle technologie. L'environnement organisationnel est postulé comme étant une donnée à laquelle l'entreprise s'adapte de façon mécanique. Cette adaptation mécanique se produit de manière rationnelle, ce qui implique que l'entreprise dispose d'une information et d'une capacité de calcul parfaites. Les décisions seront prises en connaissance de cause et, par conséquent, les employeurs ont un comportement rationnel. Cette rationalité se matérialise par une fonction de maximisation du profit sous contraintes des capacités technologiques de l'entreprise. En effet, l'employeur qui cherche à maximiser son profit va accroître la quantité de travail jusqu'à ce que le point d'équilibre entre le coût marginal et la productivité marginale en valeur du travail soit atteint.

⁹Certains auteurs considèrent qu'Adam Smith est le premier auteur qui a parlé de la formation et de son rendement potentiel pour l'individu. Dans son ouvrage «Recherche sur la nature et les causes de la richesse des nations», (1843, pp. 132-133), il considérait l'investissement dans l'homme (temps, coûts de formation, expérience, etc.) comme l'acquisition d'une machine qui remplacera le capital employé et rapportera un profit. Karl Marx a aussi contribué à populariser l'idée que la formation entraîne une plus grande efficacité et portant un meilleur salaire en considérant que « la valeur marchande d'une force de travail complexe est un multiple de la valeur marchande d'une force de travail simple» Roubine et *al.* (2009). Plus tard, Alfred Marshall en 1906, dans son ouvrage de «Principes d'économie politique», a repris à son compte la vision de Smith de la formation en tant qu'investissement qui génère un profit et a reconnu que l'investissement dans l'éducation et dans l'apprentissage des ouvriers en Angleterre pourrait améliorer les facultés et développer les aptitudes qui, à leur tour, peuvent accroître la richesse matérielle du pays.

Le facteur travail est essentiellement homogène, et est parfaitement mobile et interchangeable. Cette homogénéité du travail traduit une absence de distinction de toute qualification du travail utilisé et suppose implicitement une très grande facilité d'acquisition de ces qualifications et, à la limite, selon les lois du marché, il y a autant de qualifications que d'offres.

Les néo-classiques considèrent généralement la contribution du facteur travail indépendamment de sa qualification, de sorte que la productivité du travail n'a été, le plus souvent, que rattachée au degré d'équipement utilisé par le travailleur plutôt qu'au niveau d'éducation ou de formation de celui-ci.

Selon la logique de la théorie néo-classique¹⁰, il n'y aura pas de conflits de travail tant que les lois du marché fonctionnent sans entrave. En effet, en se basant sur l'hypothèse de concurrence pure et parfaite sur les différents marchés, dont celui du travail, et d'un individu de rationalité idéale, qui maximise son utilité dans cet environnement, on postule que salariés et chefs d'entreprises auraient donc un intérêt commun, fondé sur la même rationalité capitaliste. Cet intérêt commun fait de la nouvelle technologie et des nouvelles méthodes de production un terrain de nécessaire convergence du moment où elles permettent d'augmenter la production et, de ce fait, les possibilités d'emploi à des salaires plus élevés. En d'autres termes, l'employeur n'est en fait qu'un agent de facilitation dans la mesure où il a rassemblé les travailleurs et/ou il leur a offert de nouvelles perspectives qui leur ont permis d'augmenter leur productivité. Il a aussi fourni le capital nécessaire à l'achat des machines. À ce double titre, il a obtenu un profit.

¹⁰ Les lois du marché reposent sur les hypothèses de base suivantes : 1) La concurrence pure et parfaite et la rationalité totale des agents (rationalité en finalité). La concurrence exige que les transactions doivent porter sur des unités homogènes, c'est-à-dire un seul type de marchandise pour que la concurrence puisse s'exercer. L'information doit être parfaite, c'est-à-dire que les agents prennent leurs décisions en connaissance de causes. La mobilité sur le marché, c'est-à-dire la liberté d'y entrer ou d'en sortir. 2) Le rôle primordial du prix comme variable d'ajustement. Le salaire est une variable qui équilibre le marché du travail en rapprochant l'offre à la demande. En équilibre, il y aura donc plein-emploi et égalité entre productivité marginale du travail, taux marginal de substitution entre consommation, loisir et salaire réel. 3) L'interdépendance de l'offre et de la demande qui va permettre la détermination d'un prix d'équilibre à un instant donné. Ce prix unificateur donnera un signal aux offres et aux demandeurs pour modifier le volume et les caractéristiques des offres et des demandes pour le futur.

Quant aux travailleurs, ils ont recueilli leur produit marginal, et le système a fonctionné dans une atmosphère de liberté de choix et d'égalité individuelles.

Bien que la théorie néo-classique soit restée dominante jusqu'à nos jours, sous l'impulsion de travaux de plusieurs auteurs, elle connaîtra, à partir des années 1960, plusieurs évolutions¹¹ importantes.

En effet, la théorie du marché du travail ne pouvait rester insensible à l'apparition et à la persistance de certains phénomènes tels que la coexistence du chômage et des emplois vacants, l'importance de la formation dans l'hétérogénéité du travail, l'opacité de l'information, etc. Les hypothèses de base de la théorie néo-classique (homogénéité et substituabilité du travail, information parfaite, transparence, rationalité parfaite des agents, ...) ne correspondent même pas à une description sommaire ou réductrice de la réalité du marché du travail. C'est ainsi qu'un grand mouvement visant la réconciliation de cette théorie avec la réalité est déclenché selon plusieurs voies de recherches, entre autres celle voulant expliquer le développement de la formation de la main-d'œuvre, l'évaluation des activités de formation en entreprise ainsi que le recensement des résultats bénéfiques (rendement) de la formation pour les acteurs (employés, entreprises, société).

1.4.1.1 La théorie du capital humain

La théorie du capital humain s'inscrit dans le cadre d'analyses néo-classiques formalisées dans les années soixante à l'incitation de chercheurs américains tels que Mincer (1958)¹², Schultz (1961)¹³, Denison (1962)¹⁴ et Becker (1964)¹⁵. L'idée de base, développée

¹¹ Plusieurs auteurs d'inspiration néoclassique ont réconcilié les hypothèses de base de cette théorie avec les nouvelles réalités du marché du travail durant les années 60. À titre indicatif, nous pouvons nous référer aux travaux de Gary Becker en 1962 dans sa théorie du capital humain (dépassement de l'hypothèse de l'homogénéité du facteur humain), relâchement de l'hypothèse d'information parfaite par Georges Stigler en 1961 dans sa théorie de «Job Search», tenir compte d'une situation d'incertitude et de rigidité salariale dans la théorie des contrats implicites d'Azariadis en 1975, etc.

¹² Jacob Mincer, en 1958, a étudié les gains salariaux en fonction du niveau de formation. Les différentiels de ces gains ont été considérés comme gains de productivité procurés par la formation.

¹³ Théodore W. Schultz a pu montrer, en 1961, une association positive entre la croissance économique et l'investissement en éducation aux États-unis.

dans «*Human capital*» en 1964 par Becker, est que l'on peut considérer, du point de vue de l'individu, que l'éducation et la formation professionnelle sont un investissement. L'idée consiste donc à s'interroger sur le rendement de cet investissement. Pour évaluer le retour sur investissement, l'auteur a tout d'abord tenté de cerner le coût afférent à l'investissement en formation. De manière simplifiée, celui-ci correspond aux frais de formation auxquels s'ajoute la valeur des gains non perçus pendant la période de formation (rémunérations sur le marché du travail auxquelles l'apprenant renonce en s'engageant dans une formation). La formation est un investissement avantageux pour l'individu si la valeur actualisée nette des coûts est inférieure aux avantages qu'elle procure (salaires notamment).

Cela conduit Becker à distinguer l'éducation générale et la formation spécifique de l'individu qui peut améliorer sa productivité. De ce point de vue, les entreprises, conscientes de leur intérêt à investir en capital humain ne le feront cependant que si cette formation est conforme à leurs intérêts. Une formation spécifique qui se traduit par une augmentation de la productivité du salarié sur son lieu de travail permet à l'entreprise de récupérer, et au-delà, son investissement en formation. Au contraire, l'employeur n'est pas incité à procurer une formation générale qui risque de ne pas dégager d'efficacité. C'est cette analyse qui permet à Becker de considérer les inégalités de salaires comme le reflet de différences d'investissement en capital humain. De même, il pense que l'individu effectue des arbitrages permanents entre le revenu futur qu'il peut espérer en contrepartie de son effort d'investissement et la satisfaction immédiate du temps libre qu'il n'aura consacré ni à son travail ni à sa formation.

Ainsi, Gary Becker considère que les différences de salaires selon le niveau de diplôme

¹⁴ Edward Denison, en 1962, arrive à la conclusion que l'investissement en équipements explique au mieux la moitié de la croissance réalisée aux États-Unis entre 1929 et 1957. En conséquence, il a estimé que l'investissement dans l'immatériel permet d'expliquer de 20% à 23% de cette croissance. Plus récemment, Romer (1986) et Lucas (1988), dans le cadre de la théorie de la croissance endogène, ont démontré que l'accumulation du capital humain et ses externalités sont le fondement d'une croissance économique soutenue.

¹⁵ Gary Becker, en s'inspirant de la théorie économique néoclassique, propose une analyse économique «rationnelle» des choix individuels en matière de formation. En distinguant la formation spécifique de la formation générale, il montre que l'entreprise n'a pas intérêt à financer la formation générale. Il est à noter qu'aucun travail empirique n'a pu vérifier cette thèse par absence de sources statistiques distinguant ces deux types de formation.

s'expliquent par des différences de productivité, elles-mêmes liées aux différences de formation et d'investissement en capital humain. Pour lui, la formation accroît la productivité de la personne : par conséquent, plus on se forme, plus le revenu que l'on en tirera ultérieurement sera élevé. Mais les apprenants sont inégalement doués. Pour certains, la formation nécessitera beaucoup de temps, ce qui en limite l'intérêt : les gains ultérieurs cumulés ne compensent pas la dépense de formation (en incluant dans cette dernière la renonciation à un revenu d'activité durant la période de formation). Ceux-ci ne poursuivront donc pas leurs études. Au contraire, les plus doués apprennent vite, ils n'échouent pas et poursuivent donc plus loin leurs études. Les premiers investissent peu en éducation, puisque la rentabilité qu'ils peuvent en tirer est insuffisante. Les seconds investissent beaucoup, puisque c'est rentable. Poursuivre ou non ses études est donc strictement une question de rationalité individuelle : chacun investit jusqu'au point où l'investissement cesse d'être rentable.

Mais Gary Becker sait aussi que la décision de poursuivre ou non des études est largement fonction du milieu social. En effet, pour Becker, le jeune issu d'un milieu populaire sait qu'il aura plus de difficultés dans ses études : conditions matérielles moins favorables, soutien familial moindre, etc. Dans ces conditions, le risque d'échouer est plus important, ce qui dissuade les jeunes issus des milieux populaires : il ne serait pas rationnel pour eux d'entamer des études longues, à moins que leur supériorité intellectuelle ne soit telle qu'elle compense ces handicaps sociaux. En bref, Becker ne nie donc pas l'influence du contexte social, il estime seulement que cette influence n'empêche pas un calcul rationnel de la part de l'individu.

Sur le plan macro-économique, et contrairement à l'analyse néo-classique¹⁶ de la croissance économique, la théorie du capital humain considère le facteur humain comme un des facteurs clés de la croissance économique. Dans cette perspective, les ressources

¹⁶ L'analyse néo-classique de la croissance économique repose sur l'hypothèse que la croissance provient de facteurs de production (du travail, du capital, de l'énergie). La croissance économique résulte donc de l'augmentation corrélative de l'apport d'un ou de plusieurs des facteurs primordiaux; pour les néo-classiques, la croissance est donc une transformation de facteurs, pas une création de richesses.

allouées à l'entretien et au développement du facteur de production «travail» sont vues comme des investissements en capital humain productif et non comme des dépenses de consommation.

Sur le plan micro-économique, elle vise à expliquer les inégalités dans la répartition de salaires, ces inégalités se déduisant des différences individuelles de productivité, elles-mêmes découlant des différences d'investissement en capital humain¹⁷. Cette théorie est construite par analogie à la théorie du capital physique et veut comprendre quel degré d'investissement en soi-même, à travers l'éducation ou la formation, sert à l'augmentation de la productivité et, en conséquence, à la détermination des niveaux de salaires (rendement de la formation), sachant que :

- Les facultés ne sont pas données à la naissance ni à aucun moment de l'existence : on peut les améliorer à l'aide d'investissement en formation (Becker, 1962). Autrement dit, la formation est considérée comme un investissement que l'individu effectue rationnellement en vue de la constitution d'un capital productif inséparable de sa personne.
- La formation est une marchandise que l'on peut acheter librement et a toujours un coût et un rendement indiqués par le marché.
- L'homme est hyper rationnel, libre, informé et agit dans un monde de concurrence pure et parfaite.
- Seuls les facteurs individuels sont pris en compte, et chaque individu s'efforce rationnellement de maximiser ses gains.

¹⁷ Le modèle néo-classique va donc prévaloir jusqu'à l'éclosion de la théorie du capital humain qui ne le remet pas en cause mais qui lève l'hypothèse d'identité (homogénéité) du facteur travail, en expliquant les différences de gains (élément d'hétérogénéité entre les travailleurs) par des différences de formation.

La théorie du capital humain s'applique au choix de l'éducation aussi bien qu'à la formation en milieu de travail. Dans cette théorie, la formation continue, comme la formation initiale et l'expérience professionnelle, est un investissement qui accroît la productivité de ceux qui la reçoivent en améliorant leurs compétences et leurs qualifications. Le principe de base en est simple. Les compétences des individus sont l'objet d'un investissement, d'une accumulation et aussi d'un marché. Considérons la formation comme un capital physique qu'on ne peut créer qu'en effectuant des investissements et qui possède une productivité positive lors de son utilisation. Selon cette théorie, ce capital doit être traité comme le capital économique. Il est développé par des programmes d'investissements, avec mises de fonds initiales, frais d'entretien et d'amortissements (avec échéancier de recettes et dépenses). Ce capital est seulement appelé capital humain parce qu'il est par définition accumulé dans une personne. L'analyse en termes de capital humain stipule que les connaissances et les compétences des employés génèrent des gains de productivité. Les travailleurs peuvent développer leurs connaissances et leurs compétences par des cours formels (scolarité) ou par la formation et l'expérience acquise en milieu de travail (*on-the-job*).

En effectuant une analogie entre les investissements en capital humain (financement d'une activité de formation) et les investissements en capital physique, cette théorie suppose qu'un individu (que ce soit un employé ou un employeur) investit dans son propre capital humain en espérant recevoir, à la longue, un retour sur ses investissements. En effet, une élévation de formation entraîne une augmentation de la productivité, qui elle-même, se traduit par un salaire plus élevé. L'investisseur en capital humain est supposé rationnel en choisissant la quantité optimale, compte tenu des coûts et bénéfices.

Pour l'individu, la théorie du capital humain stipule que la personne investira en elle-même par toute action augmentant sa productivité avec l'espoir d'être plus que compensée ultérieurement sur le marché du travail. Un coût sous forme de manque à gagner est donc assumé lors de la période de formation, et l'on espère qu'un gain sous forme de différentiel

de salaire puisse en résulter. Le paradigme de cette analyse est celui de *l'homoeconomicus*¹⁸, type idéal de l'individu rationnel. L'individu très rationaliste cherche à améliorer ses caractéristiques personnelles à l'aide de la formation pour que cette ressource rare, se traduisant par une productivité accrue, conduise à une meilleure rémunération.

Pour l'entreprise, l'investissement en capital humain dans un salarié se fait en fonction des qualités qu'elle lui aura reconnues (sélection) jusqu'au point où les suppléments de productivité attendus de cet investissement, pendant toute la durée d'emploi du salarié dans l'entreprise, égalisent l'ensemble des coûts de l'investissement. Considéré comme agent économique hyper rationnel, l'employeur doit accroître ses investissements en formation à leurs niveaux les plus élevés (niveau optimal), tant qu'il récolte le meilleur taux de rendement (meilleur rendement possible) mesuré par la meilleure méthode d'évaluation de la formation qui puisse exister dans son temps.

La rentabilité financière fait que les coûts reliés à cet investissement (coût d'opportunité + coût direct) doivent être inférieurs à la somme des bénéfices futurs qui y sont rattachés. Du côté des coûts, on trouve toutes les dépenses qui ont pour fonction de développer les aptitudes ainsi que les recettes auxquelles on est amené à renoncer du fait même que l'on a investi. Par exemple, un salarié en formation non rémunérée renonce à une partie ou à tout son salaire. Du côté des rendements, les bénéfices escomptés par les travailleurs se traduisent par des gains salariaux supplémentaires découlant d'une aptitude productive améliorée, alors qu'il s'agit de hausses de productivité pour les employeurs.

Selon cette théorie, les individus vont se livrer à un calcul coût- bénéfice, mettant en balance le coût d'une activité de formation supplémentaire et l'accroissement de revenu espéré sous contrainte d'aptitudes. Les employeurs, quant à eux, seront prêts à rémunérer

¹⁸ *L'homoeconomicus* ou *homo rationalis* est un modèle de la théorie néo-classique pour représenter les individus, construit à partir de trois principes : les individus sont considérés comme des atomes identiques les uns aux autres, l'individu est rationnel, il poursuit son seul intérêt. C'est un homme qui cherche à maximiser son utilité tout en minimisant ses coûts. Pour arriver à ses fins, il devra donc envisager toutes les opportunités offertes par le «marché» dans son contexte et évaluer subjectivement toutes les conséquences prévisibles pour chacune d'entre elles afin de sélectionner la solution optimale, compte tenu des critères de choix explicites. (Dictionnaire d'économie et de sciences sociales, Capul, J.Y.; Garnier, O.; Hatier, 1999).

l'acquisition de capital humain supplémentaire jusqu'à l'accroissement de productivité qu'elle entraîne. En effet, sur le marché du travail, la formation va donc intervenir pour une double action sur l'offre et la demande de travail. Du côté de l'offre, cette action découle du coût de l'investissement puisque toute activité de formation mobilise des ressources rares (temps, moyens matériels, ...). Du côté de la demande, l'impact de la formation résulte de son action sur l'accroissement des capacités productives.

L'application de la théorie du capital humain dans le contexte particulier de la formation en milieu de travail a fait apparaître un nouvel élément d'analyse. C'est un élément d'une très grande importance du fait qu'il représente l'essence des relations de travail, à savoir la question de la distribution des coûts et des revenus. Dans le modèle beckerien, cette répartition est tributaire du degré de spécificité du capital humain créé par l'investissement, à savoir si ce capital humain est générique ou spécifique. Deux types d'investissements sont donc distingués par ce modèle : ceux qui augmentent le capital humain attaché à l'entreprise ou investissements *spécifiques* (par exemple un savoir-faire lié à un processus développé par l'entreprise) et ceux qui accroissent le capital humain attaché à l'individu, ou investissement *générique* (par exemple une formation générale valorisable dans une autre entreprise) (Becker, 1964; Lepak and Snell, 1999; Galunic et Anderson, 2000). L'idée de base de cette théorie est donc de comprendre la formation comme un investissement qui fait augmenter la productivité dans le futur et, comme les employeurs sont rationnels, ils ne vont investir que dans la formation qui donne un retour sur investissement positif (Leuven, 2005).

En admettant que le marché du travail ainsi que le marché des biens et services sont parfaitement concurrentiels, et que les entreprises rémunèrent le travail à son prix de marché, la théorie du capital humain permet d'avancer les propositions suivantes :

- La question de la plus ou moins grande transférabilité des qualifications et des aptitudes acquises conditionne les initiatives de formation parrainée par l'employeur. Ce dernier n'a aucun intérêt à financer la formation générale. Il

n'accepte donc de le faire que si les bénéficiaires payent eux-mêmes cette formation générale dont ils anticipent un supplément de salaire.

- Selon la logique marchande et la rationalité économique, l'entreprise qui ne finance pas la formation générale doit rémunérer son personnel au niveau correspondant à la valeur de sa productivité marginale sur le marché. Le travailleur formé et qui assume tous les coûts de sa formation générale demeure toujours assuré (le garant est le marché) de recevoir la rente de son investissement en se présentant sur le marché du travail. L'entreprise qui ne paye pas les employés formés à leurs prix de marché risque de perdre le personnel formé, de ne plus recruter les qualifiés et, en conséquence, sa rentabilité baisse.

- Les entreprises sont d'autant plus disposées à financer la formation qu'elle leur est spécifique. En effet, une formation absolument spécifique qui n'augmente la productivité du travailleur que chez l'employeur actuel permet à ce dernier de s'approprier d'une grande partie des gains de productivité dus à la formation dans la mesure où le travailleur maintient la relation de travail. Toutefois, pour réduire le roulement de la main-d'œuvre formée et éviter une perte en capital pour les entreprises, Becker (1962) propose une répartition des bénéfices et des coûts en dose variable entre l'entreprise et le personnel. Ce dernier en supporte une partie de la charge de la formation d'autant plus grande que le degré de spécialisation est moindre ou le contenu général de la formation est important.

- Le rendement attendu ou espéré des activités de formation peut être un stabilisateur des turnovers. Chaque partenaire ayant besoin de temps pour récupérer le rendement de sa formation (pour les travailleurs sous forme de salaires accrus, pour l'entreprise sous forme de salaires inférieurs à la productivité marginale du travail qualifié), travailleurs et entreprise font en sorte

l'un et l'autre que la durée moyenne de séjour dans l'entreprise s'allonge.

- Le temps nécessaire pour récupérer l'investissement en formation et son rendement espéré peut être un stabilisateur d'emplois en cas de difficultés économiques. En effet, l'entreprise tiendra compte des délais de récupération de son investissement en formation lors de l'établissement de l'ordre des licenciements en cas de crise. La théorie prévoit que les premiers renvoyés seront les travailleurs non qualifiés. Puis vient le tour des travailleurs ayant une formation générale et polyvalente. Enfin, les travailleurs spécialisés finissent par être licenciés si les difficultés sont durables. La formation et son rendement espéré ont donc pour effet de stabiliser l'emploi en le déconnectant des fluctuations du marché.

Bien qu'elle ait marqué la littérature, la théorie du capital humain¹⁹ souffre de plusieurs défauts qui ont posé problèmes à son application dans la réalité, et ont laissé son apport principal quelque peu paradoxal.

Le premier défaut est de considérer l'ensemble des individus sur le même plan puisque tous seront des investisseurs qui privilégient tel ou tel type de capital : tout salarié est ainsi vu comme un capitaliste en puissance, sa carrière salariale résultant simplement d'un arbitrage qui lui a fait choisir rationnellement d'investir en lui-même plutôt que dans une entreprise, dans l'immobilier ou sur le marché financier. Les dimensions économiques et sociales sont considérées comme des contraintes à l'optimisation des calculs individuels alors que, selon Gazier (2004), le débat sur la détention du pouvoir au sein des organisations n'apparaît nulle part dans la théorie du capital humain, selon Danvers (2005), la théorie du capital humain n'est plus appropriée pour l'étude des nouvelles réalités du marché du travail

¹⁹ Pour compléter les approches de la théorie du capital humain, un nouveau concept apparaît *le capital social* qui nous semble pouvoir dans les années à venir connaître des évolutions importantes notamment au regard du développement d'accès à la formation : «Le capital social représente les réseaux, les normes et les valeurs et les ententes qui facilitent la coopération au sein des groupes ou entre eux. Il faut les distinguer des dispositifs politiques, institutionnels et juridiques plus formels qui ont un rôle complémentaire de ce processus» (OCDE, 2001 : 4).

car ses hypothèses, notamment celle de la rationalité parfaite qui donne un même statut à tous les agents économiques dans un monde sans conflits, ne sont plus capables d'expliquer les nouvelles exigences en matière de capital humain par les diverses formes d'organisations de travail issues des complexités des nouveaux modes de production. Selon Jean-Jacques Paul (1989), c'est sans doute la théorie de la segmentation du marché du travail avancée par un certain nombre d'auteurs américains, comme Piore, Harrison ou Gordon, et relayée en France par les économistes de la régulation, qui a le plus ébranlé l'approche du capital humain. Cette théorie souligne que le marché du travail est, en réalité, fractionné en sous-marchés plus ou moins déséquilibrés en matière de capital humain. Certains ont la chance d'intégrer d'entrée de jeu un segment (emploi, une entreprise ou un groupe) qui leur permettra le développement de leurs compétences et leur ouvrira les portes d'une carrière. D'autres, au contraire, sont pris dans un segment à petits boulots, d'absence de formation et de carrière et au chômage récurrent. En effet, être dans un segment plutôt que dans l'autre aura des conséquences majeures sur tout le projet professionnel de l'individu (formation et développement des compétences, expérience, carrière, gains, etc.). Or, si l'individu est hyper-rationnel (d'après la théorie du capital humain), c'est à lui que revient la décision de se trouver dans l'un des segments. Par ailleurs, dans un contexte de rareté d'emplois (contexte d'incertitude), l'individu ou le demandeur d'emploi aura-t-il la ou les possibilités de choix? N'est-ce pas une situation où on prend ce qu'on trouve en termes d'emploi?

Autrement dit, l'offre d'emplois disponibles joue un rôle au moins aussi important que la formation pour déterminer les gains et la carrière d'une personne. Les choix des employeurs (l'offre d'une manière générale) peuvent l'emporter sur ceux des demandeurs d'emplois (la demande), que la théorie néoclassique le veut rationnels) en termes d'offres de formation, de développement des compétences et d'évolution de carrières. Dans la réalité, certains pays²⁰ ont institutionnalisé l'offre de la formation de la main-d'œuvre. Donc,

²⁰ La France impose une taxe aux employeurs pour la formation de la main-d'œuvre depuis 1971. La Tunisie a adopté le même principe depuis 1975. Le Québec a adopté une loi pour le développement de la formation de la

l'institutionnel (au sens de contextuel, collectif, structurel et organisationnel) prime sur l'individuel et/ou le rationnel en matière de formation. Bref, en plus des facteurs individuels, plusieurs autres facteurs peuvent, à notre sens, contribuer et même être décisifs dans les choix en matière de formation comme dans la productivité et les gains issus de la formation. En conséquence, la théorie du capital humain n'est pas la clé de la compréhension des déterminants de la formation et de l'évaluation de son rendement. Nous allons explorer dans cette thèse la question de savoir si les mécanismes institutionnels jouent un rôle au moins aussi important que les calculs individuels en matière de perception du rendement de la formation au sein des entreprises.

Le second défaut de la théorie du capital humain est que la structure des salaires sera unique, puisque définie par rapport au salaire de l'individu ayant le niveau de formation minimum, un même niveau de formation conduisant à un même taux de salaire, lequel est considéré en même temps comme cause (incitatif) et produit de contributions productives de l'individu, correctement perçues et évaluées par les entreprises. Or, dans une logique de calcul marginaliste, les entreprises ne payent que les contributions, a priori isolables, de chaque salarié, et le jeu de la concurrence permet aux entreprises comme aux salariés de parvenir à une rétribution stabilisée pour un type d'apport donné.

Le troisième défaut est de nature conceptuelle et méthodologique. D'abord, les concepts de capital humain spécifique et générique sont difficilement interprétables, malgré leurs définitions strictes. Dans la réalité organisationnelle, il n'est pas évident de distinguer une formation générale d'une formation spécifique. Visant à développer les acquis d'un salarié dans les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, les formations dans les milieux du travail comportent des éléments des deux types de formation. Aujourd'hui, il est accepté que la formation générale puisse être financée par les employeurs et, bien qu'elle soit transférable par nature, il peut exister des freins à la mobilité des travailleurs associés, par exemple, au coût même de la mobilité. Cela donne à penser qu'une formation est

main-d'œuvre depuis 1996. D'autres pays ont développé des comités sectoriels (Québec, Canada, Angleterre, Danemark, Norvège, Suède, Belgique, etc.).

rarement complètement spécifique ou totalement générale mais se situe plutôt, la plupart du temps, entre ces deux extrêmes. Dans un article récent, Lazear (2003) appuie cette idée et suggère que toute formation est davantage générale que spécifique, et que c'est en fait la combinaison d'habiletés générales requises qui varie selon l'entreprise et qui rend la formation difficilement transférable; c'est ce qu'il appelle l'approche «*skill-weights*».

Quant aux difficultés méthodologiques, on peut dire que de nombreux auteurs ont trouvé ardue la vérification empirique des hypothèses de cette théorie. La difficulté pour mesurer le rendement de la formation, que ce soit pour l'individu et/ou pour l'entreprise, en est un exemple. En effet, plusieurs modèles empiriques ont peu ou pas réussi à confirmer le type de relation qui existe entre la formation et la productivité ou la formation et les salaires sur la base des hypothèses de la théorie du capital humain. Ce sont des modèles qui font l'évaluation de la formation du point de vue strictement économique. Or, la réalité est beaucoup plus complexe et, apparemment, plusieurs autres facteurs influencent le rendement de la formation (sous forme de retombées positives sur la performance de l'entreprise et de ses employés) ainsi que la façon d'évaluer ce dernier (évaluation formelle vs une perception), telles les caractéristiques des entreprises, des employés, du contexte organisationnel, des politiques publiques encadrant le développement de la formation de la main-d'œuvre dans les organisations et même les caractéristiques de la formation offerte.

1.4.1.2 L'évaluation du rendement de la formation selon la perspective néoclassique: Triplet : Formation-Productivité-Salaire

L'émergence du concept du capital humain et l'élaboration d'une théorie sous-jacente vont entraîner la production d'une quantité considérable de travaux empiriques cherchant à déterminer le rendement de la formation. Les recherches dans le cadre d'une approche purement économique partent des postulats de base de la théorie néoclassique (dont la théorie du capital humain fait partie) faisant du marché le seul mécanisme de régulation, d'allocation des ressources et d'arbitrage entre des agents considérés parfaitement rationnels. Sur cette base, notamment la rationalité des individus, l'investissement dans la formation va être traité comme tout autre investissement qui nécessite une évaluation

formelle et doit générer un rendement positif. Les recherches empiriques que nous allons exposer dans cette section se sont toutes déroulées dans le cadre de la perspective néo-classique. Notons que, même en ramenant des réalités (organisationnelles, sociales, institutionnelles et du marché du travail) fort complexes à des hypothèses réductrices, les résultats de ces modèles empiriques, en matière de rendement économique de la formation, sont très hétérogènes, la plupart du temps contradictoires et n'ont jamais suscité une adhésion unanime.

Par ailleurs, cette revue de la littérature nous servira à approfondir notre connaissance à propos de notre questionnement sur les facteurs explicatifs du rendement de la formation.

Les premières recherches empiriques voulant opérationnaliser ou tester les hypothèses de la théorie du capital humain se sont intéressées à l'évaluation de la rentabilité de la formation initiale plutôt qu'au rendement de la formation continue, estimant que cette dernière est essentiellement déterminée par le lien entre l'expérience professionnelle et la croissance du salaire. Pour ce faire, on a observé l'évolution des salaires en fonction du niveau scolaire, de l'expérience professionnelle et de l'ancienneté dans un emploi donné. En admettant que les salariés formés pour un emploi donné seront plus productifs au fil des ans, et en élaborant des hypothèses sur les coûts de la formation, il était possible d'estimer des taux de rentabilité de la formation.

Le premier qui a tenté l'applicabilité empirique de la théorie du capital humain (en voulant mesurer l'effet de la formation ainsi que de la scolarité sur les salaires) est Jacob Mincer dans ses deux articles publiés successivement en 1958 et en 1962 dans le *Journal of Political Economy*. Dans un premier temps, il a voulu mesurer l'impact de la formation initiale sur le revenu à partir de son équation de salaire «*schooling model*» qui cherche à quantifier le rendement d'une année de scolarisation supplémentaire en ce qui a trait aux salaires. Ensuite, il a généralisé son modèle d'analyse «*training model*» pour calculer le retour des investissements en formation dans les lieux de travail en termes de croissance de revenu.

Selon lui, la rémunération de l'expérience et de l'ancienneté représentait le rendement au capital humain. En effet, comme il était dans le temps (avant les années quatre-vingts) impossible de mesurer avec précision la formation et son rendement, l'approche de Mincer consiste à se débrouiller du mieux qu'elle peut avec les données disponibles et en utilisant des approximations pour les informations manquantes (comme les données sur l'expérience professionnelle sont souvent peu disponibles, il établit une approximation à travers l'expérience potentielle calculée à l'aide de la différence entre l'âge de l'individu et le nombre d'années qu'il a passé à l'école). Ses estimations sur des données américaines aboutiront à ce qu'une année de scolarité de plus augmentera le revenu annuel d'un homme américain de race blanche en 1959 (excluant les agriculteurs) de 10,7%.

Selon Parent (1996), bien que Mincer ait voulu faire de sa fameuse «équation de salaire» le produit d'un effort de concilier la rigueur de la théorie du capital humain avec son applicabilité empirique, il s'est retrouvé avec des résultats d'estimation qui peuvent découler de plusieurs théories de détermination des salaires qui n'ont aucun rapport avec la théorie du capital humain.

Cependant, le lien entre, d'une part, l'évolution des salaires et, d'autre part, l'expérience et la formation a été remis en question dans les années 70 et 80 dans une perspective tant théorique qu'empirique. Sur le plan théorique, des auteurs comme Lazear (1979, 1981) et Akerlof (1984) considèrent que les profils salariaux croissants font partie de diverses stratégies d'entreprise visant à décourager le roulement du personnel, à inciter les salariés à rester fidèles aux employeurs ou visent simplement à motiver les employés. Si cela est vrai, il n'existe pas de lien nécessaire entre la formation d'une part et l'expérience et la productivité d'autre part. La relation positive entre le salaire et l'ancienneté n'a alors rien à voir avec la productivité des salariés. Sur le plan empirique, Medoff et Abraham (1981), en travaillant sur les fichiers du personnel de quelques entreprises, ont pu démontrer que, malgré leurs salaires plus élevés, les travailleurs plus expérimentés n'étaient pas pour autant plus productifs.

Compte tenu des questions soulevées par ces auteurs et d'autres, il était clair qu'une importante piste de recherche consistait à estimer directement le lien entre la formation et les salaires (et non pas entre l'expérience et les salaires), ainsi que le lien entre la formation et la productivité. Dans ce sens, Barrett et Hövels (1998) ont observé que la littérature scientifique traitant du rendement de la formation s'est orientée principalement vers l'analyse des liens éventuels entre formation et salaire et entre formation et productivité.

Quant à Vilhuber (2001), il considère qu'avant les années 80, il était impossible de mesurer avec précision l'acquisition du capital humain pour en mesurer ses impacts directs (son rendement), que ce soit pour les employés ou pour les employeurs.

Mais à présent, la disponibilité d'informations et d'enquêtes diversifiées²¹ sur la formation dans l'entreprise ou durant une relation de travail a permis des mesures directes de l'acquisition du capital humain et de son rendement. La plupart des chercheurs se sont donc efforcés de vérifier les liens entre la formation continue et le salaire : le salaire augmente-t-il avec la formation?

L'effet de la formation sur les salaires initiaux semble être nul à la lumière des résultats obtenus par Barron, Black et Loewenstein (1989) et Bartel (1989) pour les États-Unis. Selon eux, si les nouveaux travailleurs doivent financer eux-mêmes leur formation par le biais des salaires initialement moins élevés, tel que prédit par le modèle du capital humain²², ils sont probablement plus compétents et reçoivent donc en contrepartie une

²¹Par exemple, le *Panel Study of Income Dynamics (PSID)* fournit des données sur le temps de formation moyen par employé ; le *German Socio-Economic Panel (GSOEP)* fournit des informations sur la formation, son financement, son déroulement, son intensité et son évaluation subjective ; le *National Longitudinal Survey of Youth (NLSY)* recueille de l'information détaillée sur chaque formation formelle ; le *British Household Panel Survey (BHPS)* informe sur la formation reçue l'année précédente ; le *Canadian Adult Education and Training Survey (AETS)* concerne la formation formelle, son contenu et son lieu de déroulement (Statistique Canada) ; le *Small Business Administration (SBA)* recueille des informations sur la nature et la durée de la formation (Centre canadien du marché du travail et de la productivité). Source: les tableaux 1, 2 et 3 de Lars Vilhuber (2001), pp. 146-150.

²² Selon les hypothèses de la théorie du capital humain, sachant que la formation continue générale doit être entièrement à la charge de l'employé, on devrait observer des salaires initialement plus faibles pour les travailleurs suivant une formation générale ainsi qu'une croissance salariale plus élevée correspondant aux gains de productivité résultant de cette formation.

prime de rémunération pour leur habileté (inobservée) supérieure qui les rend plus productifs²³. Par contre, selon ces mêmes auteurs et d'autres²⁴, la formation influe positivement sur la croissance salariale des travailleurs, même lorsque d'autres facteurs sont pris en considération (Labrie et *al.* 2005).

Barett et Hovels (1998) citent les travaux de Lynch (1992) qui s'appuyait sur l'enquête «National Longitudinal Survey» (NLSY) liée aux cohortes de jeunes américains (12 686 hommes et femmes âgés de 14 à 21 ans) entre 1979 et 1983. Lynch examina d'abord la manière dont les caractéristiques individuelles influençaient la probabilité d'accéder à une formation en entreprise. Ensuite, l'enquête a étudié l'impact des différents types de formation en entreprise sur les salaires. En utilisant une spécification à la Mincer²⁵, Lynch conclut que la formation en dehors du poste de travail, qu'elle soit auprès de l'employeur actuel ou auprès d'employeurs précédents, conduit à une augmentation des salaires. Cependant, la formation associée au poste de travail ou formation spécifique auprès d'un ancien employeur n'entraîne pas nécessairement une augmentation des salaires. Les employeurs actuels reconnaissent plus la formation générale (acquise en dehors du poste de travail) que celle spécifique au travail chez des employeurs précédents.

D'une manière générale, les recherches ont réussi à associer positivement la croissance des salaires avec la formation même en présence d'autres facteurs influant sur les salaires. Ainsi, selon la logique du marché, toute croissance salariale s'explique (selon l'hypothèse de rationalité) par une croissance des gains de productivité. En conséquence, par effet de déduction, la formation sera associée positivement à la productivité et donc comporte aussi des bienfaits économiques pour l'entreprise.

²³ Barron, Black et Loewenstein (1989) considèrent que la mesure de l'effet de la formation en milieu de travail sur le salaire initial, sur la croissance salariale et/ou sur n'importe quelle autre mesure de productivité, de telles évaluations comporte toujours des difficultés. Celles-ci proviennent essentiellement des possibles biais d'endogénéité engendrés par le fait que l'habileté des travailleurs est inobservable.

²⁴ Les auteurs cités par Labrie et *al.* (2005) sont : Duncan et Hoffman (1979); Barron, Black et Loewenstein (1989, 1993); Brown (1989); Mincer (1989); Altonji et Spletzer (1991); Bartel (1995); Booth (1993); Veum (1995, 1999); Frazis et Loewenstein (2003).

²⁵ Le résultat est obtenu à la suite d'une estimation de la fonction de gain: c'est une estimation des équations de régression avec le logarithme des salaires comme variable dépendante.

Plusieurs études²⁶ ont cherché à expliquer les types de liens (directs et indirects) qui peuvent exister entre les gains de productivité et la formation. Barrett et O'Connell (1997) ont observé que la formation en entreprise de type générale et transférable augmentait la productivité, alors que celle de type spécifique à l'entreprise n'avait pas d'effet sur la productivité. Bishop (1991) a estimé que les gains en productivité générés directement ou indirectement²⁷ par la formation sont au moins cinq fois plus importants que les augmentations de salaires des employés. Holzer et *al.* (1993) constatent un effet positif entre la formation et la productivité se manifestant par la réduction du taux de rebut. Bartel (1994) a aussi prouvé l'existence d'un effet direct et positif de la formation sur les ventes (productivité). Par ailleurs, des auteurs comme Lynch et Black (1995), Black et Lynch (1996, 1997), Barrett et O'Connell (1997) n'ont pas pu observer un lien entre la formation et la productivité. Les conclusions des auteurs sont mitigées à cause des limites méthodologiques et des faiblesses des données utilisées.

Dans une étude récente sur l'évaluation du rendement de la formation associée à la *Loi sur les compétences* au Québec, Fournier et *al.* (2004) démontrent une association positive entre certaines variables caractérisant l'entreprise en matière de formation (taille, région, secteur, ancienneté, planification de la formation, nature de la formation, existence ou non d'une évaluation de la formation, etc.) et la satisfaction des entreprises en matière du rendement de la formation (amélioration de la qualité du produit/service, la réduction des coûts de production, la productivité des salariés, etc.) qui sous-tend les motivations des PME pour adhérer à l'esprit de la *Loi sur les compétences*. D'autres études sur des données québécoises et canadiennes convergent à l'effet que la croissance de la formation parrainée par l'employeur et l'évaluation de ses impacts positifs sur l'entreprise sont associées positivement avec des caractéristiques organisationnelles en matière de formation telles que

²⁶ Les études citées par Labrie et *al.* (2005) et qui ont montré l'effet positif de la formation financée par l'employeur sur la productivité des employés sont celles de: Barron, Black et Loewenstein, (1989); Bartel, (1994, 1995); Black et Lynch (1996); Dearden, Reed Van Reenan (2000); Barrett et O'Connell (2000).

²⁷ L'effet indirect de la formation sera transmis à travers un autre phénomène qui, lui-même, a subi l'effet de la formation. Par exemple, la formation réduit la mobilité de la main-d'œuvre, et cette dernière aura un effet sur la productivité.

la taille, le secteur, le type de propriété de l'entreprise, la présence syndicale, la présence de changement dans l'entreprise, la gestion de la formation dans l'entreprise, l'engagement de la direction en matière de formation, etc.(Betcherman et *al.* 1998; FCEI, 1995; CSN, 2001 (dans Lapierre et *al.* 2002); Lekie et *al.* 2001). Dans ces mêmes études, on soulève des difficultés de planification, de budgétisation et d'organisation des formations en fonction de la taille de l'entreprise, du secteur d'activité et de la manière dont l'entreprise organise le travail.

Quant aux retombées positives de la formation telles que recensées ou perçues par les employeurs, même si les études n'ont pu démontrer l'existence d'un lien de causalité entre la formation et ses effets, elles ont indiqué des associations positives entre la formation et plusieurs dimensions du rendement et de la performance organisationnelle. Par exemple, l'amélioration de la qualité du produit et service (Fournier et *al.* 2004; Doray et *al.* 1994 (dans Lapierre et *al.* 2002); Batt et Applebaum, 1995), la réduction de la rotation de la main-d'œuvre (Fabi et *al.* 2004; Fournier et *al.* 2004; Bainbridge et *al.* 2004; Holzer et *al.* 1993), la maîtrise des nouvelles technologies, l'amélioration des relations de travail, l'amélioration des conditions de travail, etc. (Doray et *al.* 1994 (dans Lapierre et *al.* 2002), la hausse de productivité (Lekie et *al.* 2001; Benabou, 1997; Bishop, 1994; Fournier et *al.* 2004; Fabi et *al.* 2004; Bainbridge et *al.* 2004; Holzer et *al.* 1993; Dearden et *al.* 2000; Nutek, 2000). Dans la même logique et les mêmes objectifs de recherche, à savoir l'évaluation du rendement de la formation, des études ont été faites sur des données statistiques des différents pays, comme le montre le tableau II qui suit (pages 74-78).

Parmi les travaux américains, nous pouvons souligner la recherche de Bassi et *al.* (2002) qui évalue l'impact de l'investissement en formation sur la performance de l'entreprise. Les résultats de cette étude suggèrent que l'investissement en formation des employés est lié à la valeur boursière de la compagnie durant l'année suivant la formation. Également, les variations en termes de volume d'investissements prédisent la variation des titres boursiers de la compagnie. Leurs données viennent des enquêtes annuelles conduites par l'*American Society of Training and Development (ASTD)*. Mis à part une multitude de

variables mesurées par ces enquêtes, le premier avantage clé de l'information recueillie consiste en son uniformité. L'ASTD utilise les définitions précises des variables à l'étude, ce qui réduit considérablement la marge d'erreur. Le deuxième point fort de ces enquêtes, c'est justement la possibilité de lier les informations sur la formation aux mesures de productivité utilisées par les entreprises.

Les chercheurs dans plusieurs pays européens ont également étudié cette problématique. L'étude longitudinale de Dearden et *al.* (2000) cherche à mesurer l'impact de la formation sur la production des entreprises du secteur industriel en Grande-Bretagne. Les résultats de l'étude montrent que les compagnies qui investissent dans la formation de leurs employés constatent une augmentation importante de la productivité. Entre autres, les chercheurs soutiennent que l'impact sur la productivité est deux fois plus important que l'impact sur les salaires des employés. Ceci veut dire qu'indirectement, par le biais de l'augmentation de la productivité, les employés assument une partie des sommes investies par l'employeur dans la formation. Un autre constat de cette recherche dit que les programmes formels de formation ont un impact plus important sur la productivité que les activités de formation informelle. Cette dernière observation amène les chercheurs à dire que le fait de considérer la formation comme une activité externe et exogène par rapport à l'entreprise conduit à une sous-estimation de son impact sur la productivité. C'est-à-dire que plus l'entreprise accorde de l'attention à la formation, investit dans le processus et le contrôle, plus l'impact positif sur la productivité est important.

La recherche de Barrett et O'Connell (1999) soutient également que la formation des employés augmente la productivité de l'entreprise. L'enquête en question fut conduite à l'échelle de l'Union Européenne avec un suivi détaillé auprès des entreprises irlandaises. En établissant une corrélation entre le volume des ventes et la formation interne dispensée par la compagnie, ces auteurs arrivent à la conclusion que c'est la formation générale qui contribue à l'augmentation de la productivité. Par ailleurs, la formation spécifique n'a aucune influence positive sur la performance de l'entreprise. Dans le même sens, Barrett et O'Connell (2001) se sont penchés sur l'impact de la formation de types général et spécifique

sur des mesures objectives de la productivité. Les deux grandes conclusions auxquelles arrivent les auteurs sont tout d'abord que la formation générale a un effet positif et significatif sur la croissance de la productivité des entreprises, alors que la formation spécifique ne semble pas procurer de rendements significatifs aux entreprises qui la parrainent. Notons que ces résultats sont cohérents avec ceux de Black et Lynch (1996). Ces derniers ont observé que, pour les entreprises du secteur manufacturier, plus la proportion de temps passé en formation formelle à l'extérieur du milieu de travail est importante, plus la productivité sera élevée. Une des raisons évoquées pour justifier ce résultat est que, lorsque les employés sont formés en dehors des heures de travail habituelles, il n'y a pas de pertes au niveau de la production, ce qui vient diminuer les coûts de la formation.

Une autre série de recherches vient des pays scandinaves où, traditionnellement, les entreprises accordent beaucoup d'attention à la formation. Comme Dearden et *al.* (2000), Hansson (2001), dans son étude auprès des consultants en informatique, établit des liens entre, d'un côté, le volume de formation et, de l'autre, la profitabilité de l'entreprise, les salaires et le capital humain de l'organisation, opérationnalisés à travers le profil de compétences des employés. Au premier regard, les résultats de Hansson (2001) contredisent ceux de Dearden et *al.* (2000). Hansson constate que l'employeur non seulement assume tous les coûts directement associés à la formation, il assume également les coûts salariaux supplémentaires. L'augmentation indirecte de ces derniers est causée par le fait que les employés, ayant reçu une formation pendant une certaine période, ne sont pas productifs proportionnellement à l'investissement fait par l'employeur. Une baisse temporaire de la productivité avec le maintien du même salaire se résume par des coûts salariaux supplémentaires. Par ailleurs, les résultats de cette recherche indiquent que l'acquisition et le développement des compétences des employés sont directement associés à la productivité dans ce domaine d'activités. Par conséquent, les chercheurs concluent que l'investissement dans le capital humain est comme tout autre investissement que l'organisation fait et dont les retombées ne sont visibles qu'à long terme.

Une autre étude empirique provenant de la Suède qui mérite d'être mentionnée ici

fut réalisée par Gunnarson et *al.* (2001). Ces auteurs ont conduit une recherche longitudinale sur dix ans dans quatorze industries en Suède dont l'objectif était d'analyser l'influence du niveau de l'éducation des employés et de l'utilisation des technologies de l'information sur la croissance de la productivité à long terme. Les résultats de cette recherche suggèrent que l'augmentation du niveau d'éducation des travailleurs explique l'augmentation de la productivité reliée à l'utilisation des nouvelles technologies. Autrement dit, si la compagnie décide d'emprunter la « voie technologique » pour augmenter son efficacité et sa productivité, elle doit également investir dans la mise à jour ou le développement des compétences que doivent posséder les employés pour faire fonctionner la technologie en question.

L'étude de Nutek (2000) sur les différentes stratégies de l'apprentissage organisationnel utilisées par les entreprises suédoises montre que le développement des compétences est associé à la productivité et à la profitabilité des entreprises étudiées. Les auteurs notent que cette association est plus forte dans les grandes entreprises que dans les PME. Dans cette étude empirique, la formation est mesurée à travers les trois activités suivantes : la planification de la formation, l'apprentissage au travail et le pourcentage d'employés formés. Les résultats de la recherche montrent une forte association entre la proportion d'employés qui ont reçu une formation et la productivité et profitabilité de l'organisation.

À quelques nuances près, les recherches empiriques provenant de l'Australie montrent également l'association positive entre la formation des employés et la performance globale de l'entreprise. Blandy et *al.* (2002) ont mesuré les effets de la formation en milieu du travail sur la productivité et les salaires. La recherche suggère que la profitabilité de l'organisation est directement liée au volume et à la qualité de la formation fournie aux employés. L'investissement dans la formation est comparé à d'autres types d'investissements faits par l'entreprise. Selon les chercheurs, l'investissement dans la formation est plus profitable que les autres types d'investissement parce qu'elle augmente la productivité des employés plus que leurs salaires.

Une autre étude qui mérite d'être mentionnée ici est celle de Doucouliagos et Sgro (2000). Ces chercheurs ont développé un modèle d'évaluation de la formation qui a été testé auprès d'un échantillon composé d'entreprises australiennes. Le modèle en question cherche à évaluer les retours monétaires et non monétaires sur l'investissement en formation. Le résultat de l'analyse de sept entreprises ayant participé à la recherche indique que le retour sur l'investissement varie entre 30% et 7% selon les programmes mis en place.

La dernière étude que nous allons présenter ici est celle de Maglen et Hopkins (1999). Comparativement aux travaux cités précédemment, qui analysent des liens entre la formation et la productivité, cette recherche ne se limite pas à ces deux variables, mais inclut dans l'analyse les aspects tels que l'organisation du travail, le design d'emploi, les pratiques de gestion existant au sein de l'entreprise, la stratégie et autres variables du contexte interne qui relèvent des gestionnaires. Les résultats de l'étude indiquent qu'il n'existe pas de meilleures pratiques ou de meilleures combinaisons de pratiques pour augmenter la performance de l'organisation. Cependant, le lien entre les objectifs stratégiques et certaines pratiques ou activités organisationnelles permet d'atteindre des résultats supérieurs par rapport aux concurrents. Ayant comparé sept entreprises, cette étude constate que les compagnies les plus performantes en termes de productivité des employés sont celles qui intègrent la formation au niveau de la planification stratégique. Autrement dit, il s'agit de l'approche proactive qui contraste avec l'attitude « réactive » qu'on constate souvent dans les organisations cherchant à résoudre des problèmes ponctuels à l'aide de la formation.

Tableau II : Évaluation du rendement de la formation selon le triplet : Formation-Productivité-Salaire

Études	Base de données	Données	Objectifs/Thème	Effets mesurés	Forces / Faiblesses	Résultats
Bassi et al. (2002) USA	Enquête ASTD, compustat	Investissement dans la formation par l'employé	Impact de l'investissement dans la formation sur la performance	Retour sur les titres boursiers	Données de qualité sur formation, mesures de la performance des entreprises et variables de contrôle.	Les investissements dans la formation sont associés à la performance du marché boursier de l'année suivante. Les changements au niveau des investissements dans la formation permettent de prédire la valeur boursière de l'entreprise.
Barett (2001) Irlande	Enquête européenne et enquête irlandaise	Formation dans l'entreprise, formation générale et spécifique,	Impact de la formation sur la productivité	Croissance des ventes	Nombre de jours de formation, large éventail de données, variables importantes de contrôle	La formation générale a un impact positif sur la productivité. La formation spécifique n'a aucun impact.
Hansson (2001) Suède	Base de données d'une entreprise	Type de formation, jours de formation, compétences, éducation	Impact de la formation et des compétences (qualifications) sur le profit et les salaires	Profitabilité (revenus nets salariaux et frais généraux)	Mesure directe et stock de capital humain / niveau de données, un seul employeur	L'impact concurrent de la formation sur le profit est négatif et l'impact sur les salaires est positif. Les connaissances et compétences d'un individu sont reliées de manière significative à la profitabilité
Gunnarsson et al. (2001) Suède	registre d'emplois, enquête d'investissement	Proportion avec différents niveaux de scolarité	Impact du capital humain et des TIC sur la croissance de la productivité	Facteur total de la productivité	Mesures isolées des effets TIC et du capital humain.	L'interaction TIC/niveau d'éducation est hautement significative, indiquant que l'augmentation de la croissance de la productivité est largement liée à la croissance du niveau d'éducation supérieure.
Blandy et al. (2002) Australie	Questionnaire similaire à l'enquête LES du Royaume-Uni	Nombre d'heures consacrées à la formation	Effet de la formation en milieu du travail sur la productivité et les revenus	Productivité et profitabilité	L'étude utilise des données quantitatives sur la formation et la performance / échantillon de petite taille	La profitabilité est directement reliée à : a) la quantité et à la qualité de la formation b) des salaires supérieurs à la moyenne du marché payés par l'entreprise c) la difficulté de l'entreprise à trouver des employés appropriés. L'impact de formation sur la productivité n'est pas clair.
Bellmann et Büchel (2000) Allemagne	Enquête IAB 1997	Somme investie dans la formation	Impact de la formation sur la productivité	Productivité mesurée par les ventes enregistrées annuellement	Nombre important d'observations, niveau de données	Des résultats initiaux indiquent une forte association entre la formation et la productivité. Cependant, ces résultats semblent être influencés par « l'habileté ou la capacité » d'apprendre. Les auteurs mettent l'accent sur les pratiques de GRH comme facteur principal de la productivité.

Tableau II : Évaluation du rendement de la formation selon le triplet : Formation-Productivité-Salaire

Études	Base de données	Données	Objectifs/Thème	Effets mesurés	Forces / Faiblesses	Résultats
Dearden et al. (2000) Royaume-Uni	British labour force survey (LFS), Consensus of production (COP)	Impact de la formation formelle et informelle, données longitudinales au niveau du secteur / industrie	Impact de la formation sur la productivité et les salaires	Productivité mesurée à travers le changement de la valeur réelle ajoutée par employé	Tests extensifs de robustesse et modélisation économétrique, données sur l'impact de la formation (sans considérer le nombre de jours de la formation)	La formation a un impact positif sur la productivité et les salaires avec un effet double sur la productivité. La formation formelle a un impact plus important sur la productivité que la formation informelle.
Doucouliagos et al. (2000) Australie	Étude de cas	Coût et bénéfices des programmes de formation	Application d'un processus d'évaluation à 4 étapes des investissements dans la formation	Calcul du retour sur investissements (ROI)	Estimation quantitative des retours sur les investissements dans la formation.	Retour sur investissement varie entre 30 % et 7% selon le programme mis en place.
Nutek (2000) Suède	Enquête Flex-2 (téléphone et questionnaire)	Stratégies d'apprentissage, développement des compétences (échelle : 0 à 3)	Impact des stratégies d'apprentissage sur la compétitivité d'une entreprise	Productivité (valeur ajoutée), profitabilité (ratio revenu/coût)	Inclut un grand nombre de variables de contrôle et variables d'apprentissage / niveau de données, données faibles sur l'apprentissage.	Les activités de développement de compétences ont un effet significatif sur la productivité et la profitabilité
Maglen et Hopkins (1999) Australie	Étude de cas basée sur les entrevues auprès de gestionnaires et d'employés	Dépenses de la formation	Évaluation du retour sur l'investissement dans la formation dépend d'autres facteurs	Productivité de la main-d'œuvre	Les variables de contrôle ne sont utilisées que pour l'interprétation qualitative des différences.	Dans la majorité des cas, les investissements dans la formation ont conduit à un retour positif, ce qui dépend des pratiques de GRH ; la mise en place des politiques GRH est cruciale ; les entreprises les plus performantes font la planification stratégique.
Groot (1999) Hollande	Enquête par téléphone et questionnaire	Durée de la formation formelle	Impact de la formation sur les salaires et la croissance de la productivité	Estimation (échelle à 100%) de la croissance de la productivité avant et après la formation ; comparaison avec le groupe de contrôle	Estimations directes de la différence dans la productivité / estimation de la productivité.	La croissance moyenne de la productivité est de 4 à 5 fois plus importante que la croissance des salaires. Lien faible entre ceux qui investissent dans la formation et ceux qui en bénéficient.

Tableau II : Évaluation du rendement de la formation selon le triplet : Formation-Productivité-Salaire

Études	Base de données	Données	Objectifs/Thème	Effets mesurés	Forces / Faiblesses	Résultats
Krueger et Lindahl (1998) USA	Base de données des employés (fabrication et services)	Type de formation, qualifications de base, cours professionnels	Impact de la formation sur les salaires et la performance des employés.	Récompense pour la performance, absentéisme, l'auto-évaluation de la performance.	Travailleurs homogènes, comparaison de résultats de deux compagnies/ données faibles sur la performance	Le programme de formation en milieu du travail a généralement un effet faible sur les mesures de la performance des employés, sauf pour la performance perçue. L'effet de la formation est positif, mais non significatif dans bien des cas.
Krueger et Rouse (1998)	Étude de 2 entreprises (1 manufacturière et une de services)	Formation de base : lecture, écriture et mathématiques	Impact de la formation sur les salaires.	Effet sur les salaires, le taux de roulement et la performance	Faiblesse au niveau de la représentativité de l'échantillon. L'impact de la formation est mesuré seulement pendant l'année qui suit la formation.	Dans le cas de la compagnie manufacturière, le retour sur investissement par employé était de 0.5%. Les auteurs estiment que le retour global de l'investissement dans le programme de formation est de 7%. Dans le cas de l'entreprise de service, l'effet de formation sur les salaires et la performance et sur le taux de roulement, l'absentéisme est presque nul ou négligeable.
Barrett et O'Connell (1997)	Enquête européenne, avec le suivi de 215 entreprises irlandaises	La formation générale	Impact de la formation sur les salaires et la productivité	Effet des investissements en formation sur les gains de productivité	Faiblesses au niveau des données, et des variables de contrôle	La formation générale et transférable augmente la productivité. Par ailleurs, la formation spécifique a un impact négligeable sur la productivité.
Bishop (1997)	2594 entreprises	Le temps consacré à la formation en entreprise	Impact de la formation sur les salaires	Gain de productivité		La formation en entreprise entraîne une augmentation des salaires. La formation continue génère une croissance de la productivité supérieure à celle des salaires, i.e. la formation est plus avantageuse pour l'employeur que pour l'employé.
Black et Lynch (1997)	(Educational Quality of the Workforce) Échantillon de 617 entreprises	La formation générale	Rendement de la formation continue	Volume de ventes	Force : le nombre de variables de contrôle	La formation générale en entreprise a un impact significatif sur la productivité. Plus particulièrement, la formation en informatique en dehors du poste de travail accroît la productivité.

Tableau II : Évaluation du rendement de la formation selon le triplet : Formation-Productivité-Salaire

Études	Base de données	Données	Objectifs/Thème	Effets mesurés	Forces / Faiblesses	Résultats
D'Arcimoles (1997)	Étude de 61 entreprises (dont 42 sur 7 ans)	Dépenses en formation	Impact sur la GRH, les salaires et la performance de l'entreprise	Productivité en termes de valeur ajoutée et ROI		Le niveau de formation est corrélé avec le niveau de productivité et de profitabilité des entreprises. La formation est associée à la performance des employés.
Leiponen (1996) Finlande	Enquêtes compilées par Statistique Finlande (15 industries manufacturières)	Niveau d'éducation, type (technique, science naturelle)	Impact de la formation sur la profitabilité et l'innovation	Profit marginal net, innovations brevetées, améliorations, etc.	Faiblesses au niveau de l'utilisation des variables de contrôle, 2SWLS pour traiter simultanément des problèmes	Compétences qui découlent de l'éducation sont associées de manière significative à la profitabilité. Il existe une complémentarité entre les différentes qualifications générales acquises à travers l'éducation supérieure. Les entreprises innovatrices sont plus dépendantes du niveau d'éducation pour générer le profit.
Bartel (1995)	Étude sur 5 ans d'une compagnie manufacturière / 1478 employés professionnels	Formation en gestion, communication et formation technique	Impact de la formation sur la productivité de l'entreprise	Impact sur les salaires et les résultats de l'évaluation de la performance	Plusieurs variables telles que la dépréciation des compétences, les coûts de formation sont pris en compte.	Chaque jour de formation augmente de 1.8%. le salaire d'employé qui a reçu la formation Les employés qui ont reçu la formation ont augmenté leur score suite à l'évaluation de la performance. Au niveau de l'entreprise, le retour sur investissement dans la formation est estimé à 49,7%. Les résultats prouvent le lien positif entre la formation et la productivité tant au niveau individuel que de l'entreprise.
Tan et Batra (1995)	968 entreprises dans les 5 pays en développement.	Données sur la main-d'œuvre, l'éducation, le capital, secteur d'activité, formation formelle dans les entreprises	Formation formelle dans les pays en développement	La productivité	Les critères pour inclure ou exclure les variables dans les équations de formation et de la productivité ne sont pas clairs.	Les résultats montrent l'effet positif et significatif de la formation sur la productivité dans les 5 pays étudiés. Le coefficient varie légèrement d'un pays à l'autre.
Bartel (1994)	Enquêtes auprès de 495 entreprises du secteur manufacturier	Le nombre d'heures de formation formelle suivie par employé	Impact de la formation sur les salaires et la productivité	Valeur ajoutée par employé	Manque de données sur les coûts de formation, i.e. difficile de faire une analyse de coûts bénéfiques.	Dans les grandes entreprises, la formation mène à une augmentation des salaires et à l'amélioration de la productivité. Donc, il existe un lien positif entre la formation et la productivité de l'organisation. Implantation d'un système formel de formation augmente la productivité de 6 %.

Tableau II : Évaluation du rendement de la formation selon le triplet : Formation-Productivité-Salaire

Études	Base de données	Données	Objectifs/Thème	Effets mesurés	Forces / Faiblesses	Résultats
Holzer et <i>al.</i> (1993)	Étude longitudinale auprès de 157 entreprises	Nombre d'heures consacrées à la formation	Impact de la formation sur la productivité.	Taux de rebut	Les auteurs ne présentent pas les coûts de formation pour qu'on puisse évaluer le rapport coût- bénéfice de cette activité	Le fait de doubler le volume de formation durant une année permet de réduire le taux de rebut de 7 %, ce qui est l'équivalent de 15000 \$. Donc, les auteurs constatent un lien direct positif entre l'investissement en formation et la productivité de l'entreprise

Source : Descy et Tessaring (2005).

À partir des études ci-haut présentées, nous pouvons constater des divergences et des contradictions quant à leurs conclusions en matière d'évaluation du rendement de la formation. Ceci est dû, comme on l'a précédemment mentionné, à plusieurs anomalies méthodologiques, à des restrictions hypothétiques majeures. Est-ce que la formation est rentable pour l'entreprise? Nous croyons que les explications ou les recherches avancées dans le cadre de la perspective du marché, en matière d'évaluation du rendement de la formation, ont manqué l'histoire. Les chefs d'entreprises, les acteurs en relations industrielles, les décideurs en politiques publiques sont encore à la recherche d'une réponse convaincante en la matière. Cette absence de réponses scientifiques claires et de démonstrations empiriques convaincantes sur le rendement de la formation ont pu contribuer à des politiques publiques qui ont tourné le dos à la formation de la main-d'œuvre (Australie, Angleterre, assouplissement de la *Loi sur les compétences* au Québec en 2003), des chefs d'entreprises divisés sur le sujet (des employeurs qui ne font pas de formation, d'autres font peu de formation et d'autres font beaucoup de formation), des acteurs et des institutions en relations industrielles qui ne prennent pas suffisamment d'initiatives en matière de formation et d'évaluation de son rendement. Nous croyons donc que l'objectif de participer scientifiquement à cette réponse est extrêmement important. Pour notre part, nous allons chercher des éléments de réponses dans le cadre de l'approche institutionnaliste qui, à notre sens, complètera la réponse à ces questions importantes. Le prochain chapitre établira notre démarche à cet effet.

1.4.2 L'approche managériale et de gestion stratégique des ressources humaines

Considérer la formation comme une activité distincte donne un portrait réductionniste. Pour compléter le portrait, dans cette section, nous cherchons à élargir notre vision dans une perspective qui tient compte de variables organisationnelles qui exercent un impact sur la performance de l'entreprise.

Il est à noter que les changements majeurs survenus dans le milieu organisationnel depuis la deuxième moitié des années 80 et l'incertitude quant à l'essor des entreprises et de l'économie en général ont donné lieu à plusieurs reformulations au niveau des modes de

gestion des entreprises, de leurs structures organisationnelles et de leurs façons d'organiser le travail. De ces faits structuraux, on a pu observer un regain d'intérêt pour le capital humain, en tant que facteur procurant un avantage concurrentiel aux entreprises et garant de leur succès, tant au niveau de la gestion qu'au niveau de la recherche scientifique.

Deux approches sont couramment évoquées dans la littérature, apportant des explications sur les sources de la performance organisationnelle : l'approche économique, que nous avons précédemment présentée et qui considère que la performance organisationnelle est due essentiellement à des facteurs externes à l'entreprise (les facteurs relatifs à une bonne gestion des ressources internes contribuent très marginalement à la performance de l'entreprise), et l'approche managériale, qui ramène la performance organisationnelle à des facteurs internes d'ordres individuel, collectif et organisationnel. Cette deuxième approche est confortée, au début des années 1980, par la théorie des ressources (Resource-Based theory) (Barney, 1986, 1991, 1995, 2002) selon laquelle les différences de performance entre les entreprises s'expliquent plus par la qualité des actifs stratégiques internes et leur mode de coordination que par la position sur le marché. Selon Barney (1991), une entreprise peut développer un avantage compétitif durable seulement en créant de la valeur à partir d'une ressource rare, imparfaitement imitable et non substituable. Les ressources humaines semblent répondre à la logique de Barney, étant donné qu'elles constituent des actifs difficilement imitables ou transférables, en raison de leur ancrage dans l'histoire et la culture de l'entreprise, mais aussi parce qu'elles génèrent des relations sociales spécifiques à l'entreprise. En effet, la réflexion sur les sources de la performance organisationnelle affirme que les RH et la manière de les gérer sont en relation étroite avec le succès de l'entreprise.

Nous allons passer en revue quelques travaux qui abordent la question de la performance et de la formation du point de vue managérial, plus particulièrement, tout un courant de la littérature sur la gestion des ressources humaines (GRH) et sur la GRH stratégique qui traite du rôle de la formation en tant que pratique des ressources humaines sur la performance organisationnelle.

De quelle façon le capital humain contribue-t-il à la compétitivité des entreprises? Quelles pratiques faut-il mettre en œuvre pour entretenir et enrichir le capital humain? Comment ces pratiques de gestion des ressources humaines, notamment la formation, contribuent-elles à la performance de l'entreprise? Autant de questions auxquelles la recherche en gestion des ressources humaines est appelée à fournir des réponses pouvant être traduites concrètement en outils et indicateurs de gestion

1.4.2.1 L'approche de la gestion stratégique des ressources humaines

Alors que la théorie du capital humain cherche à valoriser les actifs incorporels et humains (savoir-faire, compétences, capacités) en établissant un lien direct entre l'investissement dans cette ressource immatérielle, à travers notamment la formation, et les gains de productivité ou l'accroissement des rémunérations individuelles constatés dans les entreprises, les recherches dans le cadre de l'approche de la gestion stratégique des ressources humaines tentent d'expliquer le lien de causalité pouvant exister entre les activités de GRH et la performance de l'entreprise.

La littérature scientifique révèle qu'au-delà de la théorie du capital humain qui postule des gains de productivité, plusieurs autres courants théoriques postulent l'existence d'effets positifs de la mise en œuvre des pratiques de GRH (le recrutement, la formation, la gestion des compétences, des emplois et des carrières, la mise en œuvre d'une politique globale et individuelle d'évaluation, l'aménagement du temps de travail, l'amélioration des conditions de travail, la communication, la négociation, ...) sur l'accroissement de la performance ainsi que sur la capacité des entreprises à développer de nouveaux procédés ou produits et à réussir leurs changements organisationnels (Allani 2003). Des auteurs comme Le Louarn et Wils (2001) considèrent que la gestion des ressources humaines, en mettant en place des pratiques visant le développement et l'accumulation du capital humain, contribue à la pérennité et au succès de l'entreprise. Snell *et al.* (1999) indiquent aussi que le capital humain en tant qu'ensemble de connaissances, de compétences et d'aptitudes du personnel constitue un levier de performance pour l'entreprise. Garavan *et al.* (2001) et Hitt *et al.*

(2001) considèrent que les entreprises ont des performances différentes selon qu'elles développent et utilisent différemment leur capital humain.

De façon générale, ces courants théoriques considèrent que les ressources humaines de l'entreprise sont une source d'avantage compétitif durable de celle-ci, et que la gestion de ces ressources humaines est un déterminant ultime de la performance organisationnelle. Ils postulent qu'à l'instar des autres fonctions de l'organisation, la gestion des ressources humaines est appelée à créer de la valeur en adhérant au renforcement des compétences clés susceptibles de générer des produits ou des services innovants et concurrentiels. Ils considèrent que le rôle de la GRH n'est plus seulement d'assurer une adaptation à court et à moyen terme entre besoins et ressources en main-d'œuvre. Il faut mettre en place des pratiques visant de prime abord à assurer l'acquisition, l'accumulation et la protection du portefeuille de capital humain comme source motrice d'innovation et de renouvellement stratégique. En effet, à travers des pratiques en ressources humaines, incluant la formation de la main-d'œuvre, les gestionnaires vont chercher la mobilisation des employés pour atteindre la performance de leurs organisations. Les entreprises ne forment pas seulement pour chercher une augmentation de la productivité, mais bien pour faciliter l'adaptation de leurs employés au nouveau contexte économique, social, technologique, organisationnel et des nouvelles réalités du marché du travail et à leurs exigences en termes d'organisation du travail et d'approches-clients. À cet effet, les études constatent qu'en plus des formations techniques ou générales, les organisations offrent de plus en plus des formations comportementales (Smith et Hayton 1999).

Il est à noter que les recherches dans le cadre de cette approche de la gestion stratégique des ressources humaines se sont accumulées selon trois approches empiriques reliant les pratiques GRH et la performance à savoir : les approches universaliste, contingente et configurationnelle²⁸.

²⁸ Selon Delery et Doty (1996), trois grandes approches empiriques tentent d'étudier la nature des relations entre les pratiques GRH et la performance organisationnelle : l'approche universaliste, l'approche de la contingence et l'approche configurationnelle.

Dans le cadre d'une perspective universaliste²⁹, les premières recherches empiriques ont tenté d'établir des liens entre chacune des pratiques des ressources humaines, telles que la sélection, la formation, l'évaluation du rendement ou la rémunération et divers indicateurs de performance organisationnelle, indépendamment du contexte et des caractéristiques organisationnelles. En se fondant sur la théorie du capital humain et la théorie des ressources stratégiques, les chercheurs affirment que l'adoption de certaines activités de RH³⁰ permet de développer le capital humain et, par conséquent, d'accroître la performance de l'entreprise.

Selon Bamberger et Meshoulam (2000), la performance organisationnelle se manifeste à travers la création d'un avantage concurrentiel durable fondé sur un capital humain hautement qualifié et hautement impliqué, à travers les pratiques de ressources humaines et la mise en œuvre d'une stratégie de ressources humaines permettant l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires pour mieux négocier les défis actuels et futurs de l'organisation. Dans les modèles stratégiques de ressources humaines de Bamberger et Meshoulam (2000), basés sur les ressources humaines comme actif dans lequel il faut investir, l'évaluation occupe une place importante dans le processus d'acquisition des compétences. En effet, du moment où la main-d'œuvre est considérée comme un actif, et peu importe l'évaluation des résultats (stratégie de partenariat) ou du processus (stratégie paternaliste), l'employeur a intérêt à offrir davantage de formation et d'évaluer son rendement pour avoir une meilleure congruence entre les stratégies d'affaires et celles de gestion des ressources humaines.

Dans le tableau III qui suit (page 87-89), nous allons présenter certaines études empiriques qui ont cherché à mesurer le rendement de la formation (sous forme d'effets sur la performance organisationnelle), comme pratique de gestion des ressources humaines. Bien que ces études traitent des effets de diverses pratiques de GRH sur la performance

²⁹ La recherche dans le cadre de l'approche universaliste est de nature hypothético-déductive, qui consiste à lancer la recherche à partir des évidences et des constats pour ensuite les généraliser et les rendre universels.

³⁰ On parle des pratiques «innovatrices», des «meilleures» pratiques de GRH (best HRM practices) et de «The one best way».

organisationnelle, nous les considérons pertinentes pour notre sujet de recherche sous plusieurs aspects. Premièrement, ces études traitent des impacts des pratiques de GRH sur la performance organisationnelle. Lorsqu'on parle des pratiques de GRH, nous allons retrouver une des principales pratiques qui fait l'objet de notre recherche, à savoir la formation des employés. Deuxièmement, nous considérons que la performance organisationnelle (prise dans toutes ses dimensions économiques, sociales et organisationnelles) s'inscrit dans les retombées de la formation. D'ailleurs, nous retrouvons quasiment dans cette variable les mêmes dimensions qui représentent le rendement de la formation tel que perçu par les employeurs au Québec. Enfin, bien que ces études se basent essentiellement sur les hypothèses de l'approche économique, elles se déroulent selon une vision managériale, incluant ainsi dans ses analyses les aspects organisationnels, chose qui complètera notre revue de la littérature sur l'évaluation du rendement de la formation.

Bon nombre d'études³¹ ont pu identifier des associations positives entre certaines pratiques de GRH, dont notamment la formation de la main-d'œuvre et la performance organisationnelle de l'entreprise. Bien qu'ils aient travaillé sur des données différentes (entreprises de différents pays, différents secteurs d'activités, tailles différentes, etc.), Stephen et Verma (1995), Huselid (1995), Guérin, Wils et Lemire (1997), Berg (1999), Arcand et *al.* (2002), Laursen et Foss (2003), Fabi et *al.* (2004) ont confirmé des associations positives et significatives entre les pratiques de GRH et différentes dimensions de performance organisationnelle.

Parmi les travaux les plus récents, il faut souligner celui de Laursen et Foss (2003) qui ont travaillé avec une base de données de 1900 entreprises au Danemark. L'objectif de ce travail était d'analyser l'impact des pratiques de GRH sur la capacité d'innovation au sein des entreprises. Leurs résultats confirment les hypothèses initiales, qui prévoyaient une association positive entre ces variables. Il est communément accepté que, dans l'économie contemporaine, l'innovation représente un avantage stratégique important et, pour certains

³¹ Voir tableau II: Études empiriques traitant des liens entre les pratiques GRH (formation) et la performance organisationnelle.

secteurs, la capacité d'innovation est une condition de survie. Donc, même si la notion de performance dépasse la capacité d'innovation, cela reste un aspect très important.

En particulier, pour la pratique de formation ou de développement des compétences, l'étude de Berg (1999) sur 1355 salariés répartis dans 13 aciéries américaines a permis de conclure une association fortement positive entre le niveau de satisfaction des employés et la présence de pratiques de RH telles que la formation de ces derniers. Dans le même sens, l'étude réalisée par Fabi et al. (2004) sur 233 PME manufacturières a démontré la présence de corrélations significatives entre des pratiques de GRH, entre autres la formation de la main-d'œuvre et la productivité des employés. La formation est la pratique la plus significative, d'après cette étude. Elle contribue à expliquer 14% de la variance observée au niveau de la productivité des employés de production. Par contre, l'étude menée par Way (2002) sur 446 PME aux États-Unis n'a confirmé aucune relation entre la formation et les mesures de performance telles que le taux de départs volontaires et la productivité. Batt et Applebaum (1995), Stephen et Verma (1995) et Welbourne et Andrews (1996) n'ont observé à leur tour aucune relation entre la formation et la performance. Quant à Barette et Simeus (1997), ils concluent que les activités de formation n'expliquent que faiblement l'accroissement du niveau de productivité.

Par ailleurs, cherchant à mobiliser cette littérature au profit de notre question de recherche sur les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement dans les entreprises, nous pouvons retenir, à partir des résultats de ces études empiriques, les points suivants :

- L'unanimité est loin d'être faite en ce qui a trait à l'existence d'une relation de cause à effet entre, d'une part, les pratiques individuelles de GRH (dont la formation) et, d'autre part, la performance de l'entreprise dans n'importe quelle dimension (économique, sociale, organisationnelle). C'est ce qui confirme ce qu'ont souvent sous-entendu des chercheurs comme Le Louarn et Wils (2001), à savoir que les effets d'une pratique de GRH sur la performance des entreprises ne

seraient pas directs, mais qu'ils opéreraient à travers les effets sur les attitudes et les comportements du personnel.

- Bien que les résultats soient mitigés et parfois contradictoires en termes d'associations entre la pratique de formation et la performance des entreprises, nous observons, dans les cas où cette association est identifiée, que les entreprises présentent des caractéristiques particulières telles qu'une grande taille, l'appartenance au secteur public, au secteur financier, au secteur manufacturier, des entreprises cotées en bourse, des professionnels syndiqués, etc. Ces résultats vont dans le même sens que ceux des économistes, à savoir que ce sont les grandes entreprises, structurées, de haute technologie, industrielles, syndiquées, employant une main-d'œuvre qualifiée ou hautement qualifiée, qui font la formation et récoltent son rendement.

- Dans notre recherche, nous allons creuser encore plus dans cette voie, en cherchant à démontrer quelles sont les entreprises et quels sont le contenu et la nature de la pratique de formation dont on peut évaluer et percevoir les retombées positives sur l'organisation.

Tableau III : Études empiriques traitant des liens entre les pratiques GRH (formation) et la performance organisationnelle

Auteurs	Échantillons	Pratiques de GRH testées	Indicateurs de performance	Principaux résultats
Huselid, M.A. (1995)	968 responsables GRH d'entreprises publiques américaines cotées en bourse	Formation et développement entre autres pratiques	Performance organisationnelle * taux de roulement (7% pour les bonnes entreprises), * productivité/employé, (27000 \$ de plus pour les bonnes), * Croissance des avoirs des actionnaires (18000 \$ de plus pour les bonnes)	Les entreprises dont l'investissement dans les pratiques de GRH est élevé paraissent plus performantes que les entreprises dont le niveau d'investissement est moindre. Les pratiques de GRH liées aux compétences des employés et à la structure organisationnelle ont un impact significatif sur le taux de roulement du personnel.
Batt et Applebaum (1995)	3 groupes d'employés : 1300 répondants des secteurs du textile et des télécommunications	Participation individuelle ou de groupe, formation et développement, gestion des carrières, rémunération incitative, sécurité d'emploi, qualité des relations au travail	Satisfaction, engagement organisationnel, qualité du produit (service)	Certaines pratiques de GRH (essentiellement la rémunération, la participation, la gestion des carrières, l'amélioration de la qualité des relations au travail), s'avèrent un déterminant important de la performance organisationnelle.
Stephen et Verma (1995)	44 entreprises manufacturières syndiquées canadiennes	9 pratiques de GRH dites «innovatrices» répertoriées par l'organisme du gouvernement fédéral canadien : évaluation du rendement, sécurité d'emploi, rémunération incitative, participation, formation , programmes de santé et de sécurité au travail, flexibilité des horaires, droits de la femme, comité des relations de travail.	Performance organisationnelle (niveau de profitabilité de l'entreprise) fournie par <i>le Financial Data base</i>	La présence d'un système de pratiques de GRH innovatrices (pratiques visant la protection de l'emploi, les programmes de qualité de vie au travail) permet aux entreprises d'accroître considérablement leur niveau de profitabilité. La mise en place des pratiques de GRH innovatrices ne semble s'avérer profitable que sur une longue période.
Delery et Doty (1996)	192 succursales de banques américaines	6 pratiques : évaluation formelle du rendement, partage de profits, formation , participation, sécurité d'emploi, élargissement des tâches de travail	Efficacité financière (retour sur l'actif ROA (23% supérieur aux autres); retour sur l'avoir des actionnaires ROE (23% supérieur aux autres banques dont l'investissement en pratiques GRH est moindre)	L'investissement dans certaines pratiques de GRH (principalement partage des profits, évaluation du rendement des employés, protection de l'emploi) constitue un important déterminant de l'efficacité financière des banques américaines.
Welbourne et Andrews (1996)	132 entreprises nouvellement inscrites en bourse	Développement de compétences (formation , communication, participation) Accroissement de la motivation (rémunération)	Taux de survie après introduction en bourse	Les entreprises dont l'investissement dans les pratiques de GRH est d'un écart-type supérieur à la moyenne présentent un taux de survie de 92% après cinq ans d'existence. Celles dont l'investissement est d'un écart-type inférieur à la moyenne présentent un taux de

Tableau III : Études empiriques traitant des liens entre les pratiques GRH (formation) et la performance organisationnelle

Auteurs	Échantillons	Pratiques de GRH testées	Indicateurs de performance	Principaux résultats
				survie de 34% après 5 ans.
Barette et Simeus (1997)	36 responsables RH d'entreprises canadiennes du secteur de haute technologie	Rémunération, formation , évaluation du rendement, participation	Niveau de productivité; rendement du cours des actions; marge bénéficiaire; potentiel de croissance des actions.	L'investissement dans les activités de rémunération semble fortement influencer le niveau de productivité, le rendement du cours des actions, ainsi que la marge bénéficiaire de l'entreprise. Par contre, les activités de formation n'expliquent que faiblement l'accroissement du niveau de productivité.
Rondeau et Wagar (1997)	441 administrateurs d'hôpitaux canadiens	Gestion des carrières, organisation du travail et flexibilité des emplois, participation, formation , engagement de la direction dans la sécurité d'emploi	18 mesures : *les usagers (satisfaction du patient);*les employés (qualité de vie au travail), *productivité de l'hôpital (nombre d'activités/employés), *capacité d'adaptabilité de l'organisation à l'environnement.	Les hôpitaux qui font usage intensif des pratiques de GRH sont associés aux organisations performantes.
Guérin, Wils et Lemire (1997)	2500 professionnels syndiqués québécois	Formation et développement de la main-d'œuvre, participation à la prise de décision, reconnaissance au travail, conditions de travail, organisation du travail....	Satisfaction professionnelle (les plus efficaces obtiennent 0.75/5 alors que les moins efficaces obtiennent 3.41/5)	Ils montrent l'existence d'un ensemble de pratiques GRH pouvant réduire le niveau d'insatisfaction au travail d'employés professionnels syndiqués.
Berg (1999)	1355 salariés répartis dans 13 aciéries américaines	Équipes de travail, participation à la prise de décision, communication, formation , rémunération, pratiques d'équilibre travail - famille.	Satisfaction des employés	Il y a une forte relation entre la satisfaction au travail et la mise en place des pratiques de GRH (groupes de travail autonomes, Formation , canaux de communication). Par contre, les pratiques de rémunération incitative et de sécurité d'emploi n'influencent en rien le niveau de satisfaction des employés.
Way (2002)	446 PME aux États-Unis	Pratiques de GRH (recrutement, rotation d'emploi, formation , travail en équipe, communication et rémunération)	Indicateurs de la performance : taux de départs volontaires des employés et augmentation de la productivité, etc.	Seules les pratiques de rémunération étaient associées de façon significative aux mesures de performance (taux de départs volontaires et productivité).
Arcand et al. (2002)	46 Caisses populaires Desjardins	20 pratiques réparties dans les familles suivantes : (rémunération incitative, formation , dotation, évaluation du rendement, organisation du	20 indicateurs dans les rubriques satisfaction des employés; efficacité des RH; rendement de l'avoire des actionnaires; contribution des opérations des caisses à la	Le niveau d'implantation des pratiques de GRH de rémunération incitative, de formation , de dotation, d'évaluation du rendement, d'organisation du travail, du partage de l'information et de sécurité d'emploi est positivement relié à l'efficacité organisationnelle.

Tableau III : Études empiriques traitant des liens entre les pratiques GRH (formation) et la performance organisationnelle

Auteurs	Échantillons	Pratiques de GRH testées	Indicateurs de performance	Principaux résultats
		travail, communication, sécurité d'emploi)	rentabilité.	
Laursen et Foss (2003)	1900 entreprises au Danemark	Pratiques de GRH	Capacité d'innovation au sein des entreprises	Les résultats confirment une association positive entre les pratiques GRH et la capacité d'innovation au sein des entreprises.
Fabi et <i>al.</i> (2004)	233 PME manufacturières	Pratiques de GRH : recrutement, description de tâches, évaluation du rendement, formation , diffusion d'information, participation aux décisions, partage des profits	<p>*Performance sociale : taux de roulement</p> <p>*Performance organisationnelle : productivité, croissance des ventes</p> <p>*Performance économique : rendement de l'actif</p>	Un total de 8 pratiques, dont quatre sont liées à la diffusion d'information font l'objet de relation significatives avec l'un ou l'autre des indicateurs de performance. La formation est la pratique la plus significative. Elle contribue à expliquer 14% de la variance observée au niveau de la productivité des employés de production.

Source : Tableau adapté d'Arcand et *al.* (2006 : 8-9)

Les études ci-haut présentées ont fait l'objet de plusieurs critiques. Certains auteurs considèrent que leurs résultats si l'on considère les associations positives et significatives entre les différentes pratiques de GRH, en particulier la formation et la performance, sont statistiquement faibles et, la plupart du temps, mitigés et contradictoires. Par exemple, Barrette *et al.* (2003) soulignent que malgré des résultats parfois intéressants, la variance expliquée dans la prédiction de la performance organisationnelle à partir de pratiques considérées isolément s'est souvent révélée marginale.

Toutefois, comme le soulignent Hitt *et al.* (2001), les liens entre les ressources humaines et la performance organisationnelle sont complexes, contingents, non linéaires et difficiles à mesurer. D'une part, le développement et l'exploitation des ressources humaines peuvent avoir des coûts élevés qui dépassent à court terme leur productivité marginale. D'autre part, l'impact des ressources humaines sur les performances serait généré plutôt indirectement par les interactions complexes entre ces ressources, les stratégies de l'entreprise et la cohérence des pratiques de GRH, que directement par la mise en place de pratiques RH de développement du capital humain.

Il apparaît ainsi que les pratiques des ressources humaines prises individuellement ont un impact limité sur la rentabilité de l'entreprise, et qu'éventuellement regroupées, elles peuvent avoir un impact important sur la performance organisationnelle.

En effet, selon la classification de Delery et Doty (1996), deux autres perspectives sont offertes pour les recherches empiriques. Une perspective de contingence qui nuance avec celle d'universalisme (qui généralise les observations, abstraction faite du contexte), et qui suggère que les pratiques de GRH doivent être alignées avec des variables contextuelles ou de contingence de l'organisation, par exemple, la stratégie d'affaires. L'autre perspective dite de configuration s'attache au lien entre un ensemble de variables indépendantes (ensemble de pratiques plutôt que des pratiques individuelles) et une variable dépendante (la performance organisationnelle). Les pratiques de GRH auraient un effet synergique de par leur alignement horizontal (cohérence interne). Cet effet de synergie entre les pratiques,

ajouté à leur alignement vertical (cohérence externe) avec les autres caractéristiques de l'organisation, conduirait à une meilleure performance organisationnelle.

Tout un courant³² de recherche s'est ainsi développé autour du concept de grappes de pratiques des ressources humaines, souvent désigné par le terme anglophone «bundles»³³. C'est une recherche qui tente les combinaisons idéales de pratiques de RH, ayant le potentiel le plus élevé d'influencer la performance organisationnelle. La combinaison idéale des pratiques de GRH fait référence à ce que les auteurs appellent l'intégration horizontale³⁴ ou la complémentarité des pratiques RH entre elles (Wils, Le Louarn et Guérin 1991).

Dans la littérature, les combinaisons ou grappes de pratiques (bundles) sont désignées par des systèmes³⁵ de travail de GRH «*HRM work systems*». Ce sont des «systèmes» qui cherchent à mettre en place des choix judicieux de pratiques de RH en cohérence avec la stratégie de l'entreprise pour conférer une meilleure performance organisationnelle.

Nombre d'études empiriques³⁶ qui ont essayé de démontrer l'effet des grappes de

³² Les auteurs cités dans Barrette *et al.* (2003) sont : Schuler et Jackson 1988; Snell et Dean 1992; Arthur 1994; Huselid 1995; Ichniowski, Shaw et Prensushie 1995; Delaney et Huselid 1996; Foricelli et Sire 1996; Schuler 1998.

³³ Les pratiques les plus souvent citées sont la sélection, la formation et le développement, la mobilisation de la main-d'œuvre, la rémunération et la présence d'un marché interne de l'emploi.

³⁴ Dans la littérature relative à la gestion stratégique des ressources humaines, on distingue l'intégration horizontale qui désigne la complémentarité des pratiques de RH, c'est-à-dire la cohérence interne des pratiques et des politiques de RH, de l'intégration verticale qui désigne l'alignement des pratiques et politiques de GRH sur la stratégie de l'entreprise.

³⁵ La littérature nous fournit une multitude d'expressions pour désigner les combinaisons ou grappes de pratiques (*bundles*): le système de travail à haute performance (*High performance work system*), le système de pratiques progressives ou novatrices, le système à forte participation (*High involvement management*), le système à engagement élevé (*High-commitment management*), le système sociotechnique, la gestion participative, etc....Tous ces systèmes visent à développer l'engagement et la participation des employés, le travail d'équipe, l'habilitation (*Empowerment*) des employés, le partage et la circulation libre de l'information au sein de l'entreprise et l'orientation vers les résultats. L'esprit de l'innovation et la formation continue des employés, l'encouragement et la motivation des employés à poursuivre continuellement l'acquisition de nouvelles compétences est une des pierres angulaires de ces systèmes du travail.

³⁶ Selon Barrette *et al.* 2003, dans des études comme celles d'Arthur, 1994; de Kalleberg et Moody 1994; de MacDuffie, 1995; de Pil et MacDuffie, 1996; de Becker *et al.* 1997; d'Ichniowski, Shaw et Prensushie, 1997; et de Becker et Huselid, 1998, la combinaison de certaines pratiques entraîne une amélioration de la prédiction de la performance organisationnelle. Par contre, d'autres recherches, (comme celles de Huselid, 1995 et de Delaney et Huselid, 1996), ne révèlent pas de relation ou des relations très marginales.

pratiques sur la performance organisationnelle ont réussi à établir ce lien sous certaines restrictions conceptuelles et méthodologiques (Wright et *al.* 2001). Toutefois, ces restrictions n'ont pas affaibli l'apport de ces recherches quant à la contribution des pratiques de GRH à l'augmentation du succès organisationnel.

Les restrictions conceptuelles concernent d'abord l'absence d'une définition claire de la performance organisationnelle. Celle-ci s'est souvent limitée aux seuls résultats financiers de l'entreprise faisant ainsi appel à la seule logique de rationalité économique, alors qu'en réalité, la performance organisationnelle est un concept multidimensionnel et complexe, ne se limitant pas aux seuls résultats financiers, et dont l'évaluation ne peut se faire que par la mesure de plusieurs résultats organisationnels, externes et internes. Elle englobe aussi des attentes multiples, sinon divergentes, des acteurs, impliquant ainsi plusieurs logiques différentes. Selon Le Louarn et Wils (2001), la performance organisationnelle est un concept composite et multidimensionnel qui doit faire appel au moins à trois logiques possibles : une logique de pertinence, une logique d'efficacité et une logique d'efficience.

Une deuxième restriction conceptuelle concerne la définition même du système de RH et, en conséquence, pose le problème de sa mesure. Se restreindre ainsi à un nombre limité de pratiques à combiner, car jugées révélatrices d'effets sur la performance organisationnelle, est, à notre sens, insuffisant pour concevoir un système de GRH qui sera plutôt simpliste et abstrait. D'après Truss (2001, p. 1124), les treize pratiques mises à l'épreuve dans l'étude de Huselid (1995) ne couvrent pas l'ensemble du domaine de la GRH. Ce n'est pas non plus le nombre de pratiques qui importe, mais leur pertinence et l'assise logique selon lesquelles ces pratiques ont été choisies. Il serait plus pertinent alors de préciser la présence des mauvais alignements des pratiques de ressources humaines à côté d'alignements réussis de certaines grappes de pratiques, et ce, dépendamment des objectifs organisationnels et financiers de l'entreprise. L'alignement réussi ne doit pas masquer un éventuel mauvais alignement des pratiques de ressources humaines avec la stratégie organisationnelle. Ce point de vue rejoint celui de plusieurs auteurs qui ont entamé des

travaux en la matière (Bamberger et Friegenbaum, 1996; Becker *et al.* 1997; Wright et Sherman, 1999).

Sur le plan méthodologique, il est à noter que la plupart des études empiriques traitant de la relation entre les pratiques RH et la performance organisationnelle se sont basées sur une démarche quantitative et n'ont pas abouti aux mêmes résultats. D'après Barrette *et al.* (2003), ces résultats sont encourageants, quoique parfois contradictoires. En effet, dans certaines études³⁷, la combinaison de certaines pratiques entraîne une amélioration de la prédiction de la performance organisationnelle. Par contre, d'autres recherches³⁸ ne révèlent pas de relation ou des relations très marginales. Selon Wright *et al.* (2000), les résultats trouvés ne sont uniformes ni sur le plan des mesures du système ressources humaines ni sur le plan de la puissance des conclusions. Pour certains auteurs, ceci est attribuable à un problème d'échantillonnage³⁹. Toutefois, quelle que soit la nature de l'échantillon étudié, la majorité des études souffrent de problèmes de validité des résultats. En effet, les résultats des études d'un seul secteur ne peuvent être généralisés au-delà du secteur objet de l'étude, et les résultats des études touchant plusieurs secteurs souffrent de différences qui peuvent exister entre les diverses entreprises du point de vue des marchés, des clients, des réglementations, des stratégies, des types de ressources humaines, etc. (Le Louarn et Wils, 2001, p. 55).

Outre la question de validité, les recherches empiriques souffrent d'un problème de fiabilité, car les informations relatives aux pratiques de GRH (mesures objectives ou perceptions) émanent d'un seul acteur. En effet, les études touchant les grandes entreprises se réfèrent aux seules appréciations du Vice-président des RH qui, le plus souvent, est rattaché au siège social et alors déconnecté des réalités RH mesurables (objectives) et des phénomènes (subjectifs) déterminants de la perception (Fabi *et al.* 2004). Des problèmes

³⁷ Les études citées dans Barrette *et al.* 2003 sont celles d'Arthur, 1994; Kalleberg et Moody, 1994; MacDuffie, 1995, Pil et MacDuffie, 1996; Becker *et al.* 1997; Ichniowski, Shaw et Prennushie, 1997; Becker et Huselid 1998.

³⁸ Les recherches citées dans Barrette *et al.* (2003) sont celles de Delaney et Huselid 1996 et Huselid 1995.

³⁹ Échantillons mono-sectoriels pour les études d'Arthur, 1994 et MacDuffie, 1995. Échantillons multisectoriels pour les études de Dalaney et Huselid, 1996 et Huselid, 1995.

d'évaluation et de mesure peuvent avoir surgi à partir de plusieurs autres sources, notamment les items, le temps et les échelles de mesures (Bamberger et Meshoulam, 2000; Truss, 2001; Wright et Gardner, 2000; Wright *et al.* 2001).

Enfin, notons que des auteurs comme Becker *et al.* (1996) et Truss (2001) ont recommandé une démarche qualitative par étude de cas pour combler les lacunes et les faiblesses des démarches quantitatives dans ce genre d'études. Selon ces auteurs, une démarche qualitative semble utile pour mieux détecter les relations de causalité entre les pratiques de RH, dont notamment la formation de la main-d'œuvre et la performance organisationnelle. D'autres auteurs, comme Wright *et al.* (2001), ont recommandé l'exploration de différentes échelles de mesure afin de réduire les erreurs d'évaluations et de mesures de la qualité des RH.

Malgré les faiblesses conceptuelles et méthodologiques que nous avons soulevées à propos de ces recherches empiriques sur la formation et son rendement en tant que pratique de RH, cette revue de la littérature de l'approche managériale nous sera très utile en matière de conceptualisation et des aspects multidimensionnels que peut avoir la variable du rendement de la formation. Les recherches dans le cadre de l'approche managériale nous ont confirmé que, d'une manière générale, la formation de la main-d'œuvre (qu'elle soit isolée ou combinée à d'autres pratiques de RH) aura des retombées positives sur l'organisation, qui se manifestent sous plusieurs dimensions (tangibles et intangibles). À l'opposé, nous allons voir, dans la section qui suit, que les recherches empiriques sur la formation et son rendement dans le cadre de l'approche économique se sont limitées aux seuls aspects économiques du rendement de la formation, se conformant ainsi à l'hypothèse de rationalité parfaite de l'individu.

1.4.2.2 Modèles opérationnels pour l'évaluation de la formation en entreprise

Depuis les années 50, la littérature sur l'évaluation de la formation n'a cessé de s'accumuler pour tenter toujours, selon des approches, des méthodes et des objectifs

différents⁴⁰, le calcul du rendement de la formation de la main-d'œuvre en entreprise. Les auteurs s'accordent à dire que Kirkpatrick (1959) est le précurseur en matière d'évaluation, et que son modèle a servi de base à plusieurs autres modèles d'évaluation de la formation et de son rendement. Dans cette section, nous allons tout d'abord décrire le modèle de base de Kirkpatrick ainsi que certains modèles qui dérivent de ce dernier. Ensuite, nous allons présenter sommairement quelques autres modèles voulant opérationnaliser aux entreprises le calcul du rendement de leurs activités de formation.

1.4.2.2.1 Modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick

Donald Kirkpatrick est l'un des premiers auteurs qui a étudié l'évaluation de la formation en entreprise. Dans ses travaux, Kirkpatrick (1959) a développé un modèle hiérarchique d'évaluation de la formation qui, grâce à sa simplicité d'approche et à son aspect qualitatif, s'est propagé dans beaucoup de milieux de travail (Dennerly 2001). Ce modèle, centré à la fois sur l'apprenant et les actions de formation, s'articule autour de quatre niveaux de mesure:

- *Reactions (la réaction des apprenants)* : leurs idées et sentiments à propos de la formation suivie ;
- *Learning (l'apprentissage)* : les nouvelles connaissances et aptitudes résultant de la formation ;
- *Behavior (le comportement)*: l'application et l'implantation des nouvelles connaissances dans le travail ;
- *Results (les résultats)*: l'effet de la formation sur la performance et l'environnement de l'entreprise.

Les deux premiers niveaux concernent le comportement de l'apprenant durant la formation et à la fin de celle-ci, alors que les deux derniers s'occupent de son comportement

⁴⁰ La littérature identifie deux approches d'évaluation (une basée sur les objectifs et l'autre basée sur le système), deux méthodes pour évaluer le rendement de la formation (qualitative ou quantitative) et une variété d'objectifs poursuivie par la recherche sur l'évaluation (validation des instruments et les outils d'évaluation, mesurer les réactions des bénéficiaires et des intervenants en formation, mesurer l'acquisition des connaissances et la performance des participants, vérifier si les objectifs organisationnels sont atteints).

après la formation (Parry, 1997). Pour une évaluation significative des impacts de la formation dans une entreprise, ces quatre niveaux sont recommandés. Cependant, ils possèdent un degré de complexité et de coûts différents selon les entreprises et les types de formations.

➤ **Réaction ou niveau des opinions**

Le terme « réaction » fait référence à l'appréciation personnelle des participants par rapport à la formation, ce qui est un facteur critique pour sa continuation. Ce premier niveau permet donc, à travers des fiches d'évaluation, de situer non seulement les forces et faiblesses du programme de formation mais aussi de recueillir les opinions et les appréciations des apprenants sur l'action de formation en rapport avec leurs attentes. Le contenu, l'adéquation, le format, les méthodes ainsi que les moyens d'enseignement sont évalués par rapport aux émotions et à la satisfaction des participants. Du fait de sa facilité d'exécution et d'analyse, ce premier niveau est l'outil d'évaluation de la formation le plus fréquemment utilisé par les entreprises. Cependant, il repose sur des réactions subjectives et ne mesure pas véritablement ce qui a été appris, mais plutôt l'impression de l'apprenant sur l'action de formation.

➤ **Apprentissage ou niveau des acquis**

Il s'agit d'évaluer, au cours et, à la longue, en fin de formation, les connaissances acquises à travers un contrôle de l'atteinte des objectifs de formation. Une évaluation objective et quantitative des connaissances et habiletés des apprenants avant et après la formation permettent d'estimer les progrès attribuables à la formation (Boverie et al. 1994). L'outil le plus fréquemment utilisé est l'examen « papier-crayon ». Toutefois des jeux de rôle, des simulations, des interviews et des démonstrations d'habiletés se rapprochant de l'environnement de travail du participant sont parfois préférés. L'évaluation, ici, ne garantit pas qu'au premier niveau, les stagiaires aient apprécié la formation ou encore qu'ils changent de comportement.

➤ ***Comportement en milieu de travail ou niveau du transfert pédagogique***

Ce troisième niveau permet d'évaluer, après la formation et en situation de travail, l'application des apprentissages. Il s'agit de voir en quoi les acquis pédagogiques transmis lors de la formation ont, d'une part, fait progresser le rendement au travail de l'apprenant et, d'autre part, induit des changements positifs et concrets d'attitude et de comportement. Les changements recherchés sont ceux généralisés au contexte de l'emploi et maintenus sur une certaine période de temps. C'est véritablement le transfert des savoirs acquis, évalués au niveau 2, qui est mesuré. Il est important que l'apprenant ait la possibilité d'appliquer ses nouvelles connaissances dans son travail quotidien.

➤ ***Résultat ou niveau opérationnel***

Ce dernier niveau, également qualifié de niveau des objectifs finaux de la formation, mesure l'impact de la formation sur la performance globale de l'entreprise par rapport aux parts de marché, à la hausse de la qualité et de la productivité ou l'évolution du climat social avant et après formation. Des données secondaires telles les taux d'accidents, l'absentéisme, le roulement de personnel, les griefs des employés, les retours de clients et la qualité des produits sont autant de facteurs pouvant faciliter l'évaluation des résultats. En fixant des objectifs propres au programme de formation, il est possible d'évaluer leur atteinte ou non.

Dans le tableau synthèse suivant, nous présentons une récapitulation des différents niveaux d'évaluation avec les attentes et les outils de mesure tels qu'inités par Kirkpatrick.

Tableau IV: Synthèse du modèle hiérarchique d'évaluation de Kirkpatrick

Niveaux ⁴¹	Objectifs	Outils d'évaluation	Commentaires
1) Réaction ou niveau des opinions	Mesurer les réactions à la formation. Situer les forces et faiblesses du programme de formation	Fiches d'évaluation, Questionnaires.	Facilité d'exécution et d'analyse, mais subjective.
2) Apprentissage ou niveau des acquis	Évaluer les connaissances acquises.	Test « papier- crayon », jeux de rôle, simulations, interviews, démonstrations d'habiletés se rapprochant de l'environnement de travail du participant, observations sur le lieu de travail.	Ne garantit pas au niveau 1 que les stagiaires aient apprécié la formation ou un changement de comportement au niveau 3 ou encore les résultats finaux du niveau 4.
3) Comportement en milieu de travail ou niveau du transfert pédagogique	Évaluer, après la formation et en situation de travail, l'application des apprentissages.	Observation des apprenants, interviews des collègues et supérieurs.	Offrir à l'apprenant la possibilité d'appliquer ses nouvelles connaissances dans son travail.
4) Résultat ou niveau opérationnel	Mesurer l'impact de la formation sur la performance globale de l'entreprise.	Suivi des résultats de production, gains financiers, qualité des produits, retour des clients, interviews.	Fixer des objectifs propres au programme de formation.

Source : Tableau adapté de la littérature sur le modèle de Kirkpatrick.

Le modèle de Kirkpatrick reste discutable à certains égards. D'une part, s'il est facile de recenser les opinions des apprenants au niveau 1, leur subjectivité est pratiquement incontrôlable. De même, les données qualitatives qui ressortent des questionnaires sont très souvent difficiles à analyser. D'autre part, l'évolution du chiffre d'affaires ou le changement du climat social d'une entreprise est le produit de l'effet combiné d'un grand nombre de facteurs tels l'environnement de travail, le management ou la communication. De ce fait, comment distinguer, au niveau 4, la part qui revient à un programme de formation dans la performance globale de l'entreprise ?

⁴¹ Selon Kirkpatrick, il y a un lien de cause à effet entre les quatre niveaux : la satisfaction cause l'apprentissage, qui causera le changement de comportement qui, à son tour, causera les résultats sur l'entreprise. Cependant, des auteurs comme Alliger et Janak (1989) indiquent que ces liens de cause à effet entre les quatre niveaux n'ont jamais été démontrés.

Il faudrait également relever la lourdeur de la mise en œuvre des niveaux 2, 3 et 4. Selon Perret (2001), l'évaluation des résultats d'une activité de formation est difficile à réaliser, car il faut être en mesure d'isoler ses effets propres. L'évaluation en fin de formation nécessite l'élaboration d'outils de contrôle, et il faut des utilisateurs formés, ou alors des tuteurs, pour évaluer un changement de comportement de l'apprenant en milieu de travail, ce qui implique des coûts importants pour l'organisation. D'ailleurs, certaines études révèlent que l'évaluation des activités de formation au sein des entreprises se limite au premier niveau et, dans les meilleurs des cas, au niveau 2 (Belcourt et Wright, 1996).

Aussi, l'évaluation du niveau des acquis après la formation n'est pas souvent réaliste. Selon Mann et Robertson (1996), les connaissances après la formation ne sont pas toutes retenues un mois après la fin de la formation. Ce manque remet en cause la validité des mesures d'apprentissage au niveau 2. Ainsi, ces auteurs recommandent une évaluation faite un mois après la fin de formation, afin d'être plus conforme à la réalité.

De plus, selon certains auteurs, certaines suppositions implicites du modèle de Kirkpatrick semblent erronées. En effet, Alliger et Janak (1989) pensent qu'il est faux de considérer que chaque niveau est plus informatif que le précédent, car rien ne prouve par exemple que l'évaluation monétaire ou quantitative du niveau 4 est supérieure à l'évaluation qualitative des trois premiers niveaux. Ces mêmes auteurs réfutent également la causalité entre les niveaux, car le troisième et le quatrième niveau surviennent une certaine période après la formation, alors que les deux premiers sont administrés immédiatement après la formation. Enfin, l'inter-corrélation positive entre les niveaux n'est pas vérifiée. En analysant 55 articles portant sur l'évaluation de la formation avec le modèle de Kirkpatrick, Alliger et Janak (1989) n'en ont trouvé que huit montrant une évaluation de l'activité de formation, et aucun ne rapporte une corrélation entre les niveaux.

Certains auteurs considèrent que le modèle de Kirkpatrick reste incomplet du moment où il n'évalue que les actions de formation. Or, c'est le système de formation de l'entreprise dans son intégralité qu'il faut évaluer. Aucun des 4 niveaux ne mesure ni

l'investissement de formation ni ses effets sociaux. C'est un modèle qui s'est enfermé dans la seule logique économique et de rationalité des organisations qui devrait les amener à mesurer le retour de tout investissement entrepris en matière de formation.

1.4.2.2.2 Modèles dérivés de Kirkpatrick.

À la recherche d'une meilleure opérationnalisation du modèle de Kirkpatrick quant au calcul du rendement de la formation, à la temporalité de l'évaluation, aux liens explicites entre les niveaux d'évaluation ainsi qu'à la méthodologie et l'applicabilité de cette dernière, plusieurs autres modèles d'évaluation de la formation se sont développés à l'issue du modèle de Kirkpatrick.

➤ *Le modèle de Return On Investment (ROI) de Phillips (1994).*

Le modèle de Phillips reprend et complète celui de Kirkpatrick en y ajoutant un 5^{ème} niveau qui calcule le rendement de la formation en entreprise. L'innovation majeure dans ce modèle est l'introduction d'une méthodologie qui permet la conversion des données aux niveaux 1 et 2 du modèle de Kirkpatrick en unités monétaires calculables dans les niveaux subséquents (3, 4 et 5). Gosselin (2006) signale la nécessité de choisir au premier niveau une unité de mesure simple, comme, par exemple, une unité d'amélioration dans l'unité de temps. Cette unité de mesure pourra ainsi permettre d'évaluer aussi bien les extrants comme les produits et services ou vente, que la qualité (en termes d'erreurs, de défauts ou de rejets). Au deuxième niveau, une valeur est attribuée à l'unité de mesure choisie, ce qui permet un calcul du changement dans la performance directement attribuable à la formation. En comparant les coûts de formation aux résultats de production ainsi qu'aux gains financiers de l'entreprise au niveau 4, il devient alors possible de calculer et d'évaluer le rendement de la formation au 5^{ème} niveau de Phillips. Certains auteurs⁴² considèrent que ce 5^{ème} niveau fait partie intégrante du 4^{ème} niveau de Kirkpatrick dans le sens où il représente seulement une technique pour estimer les résultats organisationnels. Les cinq étapes décrites ci-dessous

⁴²Cité dans Gosselin (2006): Schaffer, Scott P. et Keller, J. (2003) «Measuring the Results of Performance Improvement Interventions». Pre-publication draft to appear in Performance Improvement Quarterly, 16(1) or 16(2).

permettent le calcul du rendement de la formation selon le modèle proposé par Phillips (1994) :

- *Recueillir les résultats du niveau 4 en se demandant s'il y a un changement positif et mesurable dans la performance ;*
- *Isoler les effets de la formation des autres facteurs influents ;*
- *Convertir les résultats en avantages monétaires. Il faut séparer les résultats de la formation en deux catégories, soit les données quantifiables (production d'unités, tâches complétées, le temps, la qualité et les coûts) et les données non quantifiables (habitudes de travail, climat, attitudes et initiatives) ;*
- *Totaliser les coûts de la formation ;*
- *Comparer les avantages monétaires avec les coûts (les avantages monétaires peuvent être présentés en ajout pour démontrer le succès du programme de formation). (Gosselin, 2006 : 32)*

Avant de passer aux autres modèles dérivés de celui de Kirkpatrick pour évaluer la formation, nous soulignons deux difficultés majeures au niveau de ce modèle de calcul du retour sur investissement dans la formation. La première difficulté concerne l'isolement des effets de la formation sur le fonctionnement de l'entreprise. Il est difficile de déterminer jusqu'à quel point les changements sont le résultat de la formation et non d'autres variables comme : un changement de direction, de politique, de structures, de technologie, de marchés ou de produits, etc. La deuxième difficulté provient des sources et des informations que peuvent détenir les organisations à propos de la formation. Une fois ces deux obstacles dépassés, selon nous, il serait assez facile d'évaluer les bénéfices résultant de la formation.

Par ailleurs, ces obstacles n'ont pas empêché de nombreux auteurs, en particulier anglo-saxons et américains, de définir des modèles et approches d'évaluation de la formation quelquefois très sophistiqués. Cependant, le problème principal de ces modèles est celui de la possibilité de les réaliser effectivement sur le terrain.

Dans le tableau V qui suit (pages 104-106), nous présentons différents modèles dérivés des travaux de Kirkpatrick. Notons que si ces modèles s'inspirent d'un même modèle de base, ils se distinguent par leur objet d'évaluation. En effet, nous allons les classer selon qu'ils visent l'évaluation du processus de formation ou l'évaluation des activités et programmes de formation.

Les trois premiers modèles (CIPP, TVS, IPO) tels que présentés dans le tableau V cherchent à évaluer le fonctionnement d'un programme ou d'une activité de formation afin de dégager ses forces et faiblesses et d'en déduire ensuite s'il génère ou non des résultats. Chacun de ces modèles se base sur quatre phases différentes qui restent trop abstraites et non applicables par les organisations du fait qu'ils ne fournissent pas des outils d'opérationnalisation ou d'évaluation. Deux autres modèles (modèle de productivité et le modèle ADDIE) du tableau V mettent aussi l'accent sur l'évaluation du système de formation avec quelques différences près par rapport aux trois premiers. En effet, le modèle de productivité cherche à évaluer «*l'efficacité et l'efficience des système de formation technique*» (Gosselin, 2006 : 68), alors que le modèle ADDIE a été conçu pour accompagner le fonctionnement d'une formation à distance.

Les autres modèles (4V-Model, ETEM, le V-Model, CIRO, etc.) du tableau V cherchent à évaluer les activités de formation selon différentes phases. Certains modèles tiennent compte, dans leur processus d'évaluation, des aspects organisationnels comme la gestion de la formation dans l'entreprise (le modèle ETEM et le V-model), d'autres tiennent compte du contexte du déroulement de l'activité de formation (le modèle 4V et le modèle CIRO). Enfin, le modèle de Brinkerhoff (2003) établit des étapes d'évaluation de la formation débutant dès l'identification des besoins jusqu'à l'évaluation des résultats de l'activité de formation en tenant compte de la stratégie de l'entreprise et de ses disponibilités en matière de formation. Campbell (1998), quant à lui, établit une méthodologie systématique nécessaire à l'évaluation des impacts économiques d'une activité de formation.

Comme on l'a déjà mentionné précédemment, ces modèles restent trop complexes pour être opérationnalisés dans les entreprises. D'ailleurs, les études soulignent que les entreprises accordent peu d'intérêt à l'évaluation de leurs activités de formation, entre autres à cause de l'absence d'outils pratiques. Dans ce sens, Scott B. Parry (1997) souligne que les estimations indiquent que plus de 85 % des activités de formation sont évaluées au niveau des réactions des participants (niveau 1 de Kirkpatrick), et que ce pourcentage diminue progressivement en descendant aux autres niveaux pour atteindre moins de 10% pour le niveau 4. Selon l'étude de la CSN (2001) (dans Lapierre et *al.* 2002), parmi les employeurs assujettis à la *Loi sur les compétences* et qui ont des employés syndiqués à la Confédération des syndicats nationaux, un peu moins de la moitié évaluent leurs activités de formation, et sur cette fraction le quart seulement évaluent l'impact de la formation sur le travail; le quart se limite seulement au rapport du formateur, et un peu plus du cinquième évaluent la réaction des participants à la formation.

Si l'évaluation formelle (répondant à une rationalité des entreprises en matière d'investissement en formation) s'avère complexe, coûteuse et difficile à réaliser, comment procèdent alors les employeurs pour percevoir les retombées positives de leurs activités de formation? C'est à cette question, entre autres, que nous allons essayer de répondre dans cette recherche.

En effet, des travaux récents ont démontré la complexité de faire des évaluations formelles de la formation et de son rendement, et indiquent que la plupart des entreprises s'en tiennent à des évaluations plutôt limitées. Bref, très peu d'organisations auraient la rationalité économique de l'approche de Becker conduisant à une mesure rigoureuse du rendement, et elles se contenteraient d'évaluation plutôt limitée à cet égard. À cet effet, des travaux concluent que, même si les entreprises ne font pas une évaluation formelle de la formation (à la Kirkpatrick ou autrement), elles pourraient en faire une évaluation informelle (appréciation, perception) qui leur permettrait d'être suffisamment convaincues des retombées positives (rendement) pour poursuivre dans la voie de la formation (Hashim, 2001 ; Rousseau-Caron, 2005). Ainsi, l'absence d'évaluation formelle n'empêcherait pas la

perception des effets de la formation sur l'organisation ou des appréciations plus qualitatives. Qu'est-ce qui expliquerait alors que certaines organisations procèdent à une appréciation des bénéfices de la formation si ce n'est leur stricte rationalité économique d'acteur? C'est ici que nous posons la nécessité de recourir à d'autres facteurs explicatifs issus de la littérature institutionnaliste (les valeurs de l'organisation envers la formation, les habitudes et pratiques, la présence syndicale, l'effet de la loi, l'institutionnalisation des pratiques internes de gestion telles que la planification, l'évaluation et la mesure de résultats) pour comprendre le comportement de l'acteur managérial en matière de perception des bénéfices associés à l'investissement en formation.

Tableau V : Modèles d'évaluation de la formation dérivés de Kirkpatrick

Modèle d'évaluation	Caractéristiques du modèle
<p>1. Le CIPP (Context, Input, Process, Product Evaluation) (Stufflebeam, Daniel L 1987) But: améliorer le fonctionnement d'un programme. Guide pour évaluation de programme, de projets, de personnel, de produits, d'institutions et de systèmes.</p> <p>Conçu pour évaluer l'ensemble de système en s'inspirant des quatre niveaux de Kirkpatrick, ce modèle mise sur le contexte plutôt que les participants pour mettre en évidence l'importance d'évaluer un programme dès sa conception à sa conclusion.</p>	<p>Quatre phases d'évaluation dérivées de celles de Kirkpatrick :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Évaluation du contexte : Qu'est-ce qui a besoin d'être fait? Les buts, objectifs et priorités des efforts sont-ils en harmonie avec les besoins et problèmes identifiés dans l'évaluation? Partie qui comporte les décisions de planification, guide le choix et la mise en priorité des objectifs. 2. Évaluation des intrants : Comment cela devrait-il être fait? Plan d'action : déterminer les activités, stratégies et procédures du programme qui appuient les buts, besoins et objectifs identifiés. 3. Évaluation du processus : Cela est-il fait? Identifier les forces et faiblesses du programme, identifier les problèmes et développer les stratégies pour les résoudre 4. Évaluation du produit : Est-ce réussi? Mesurer, interpréter et juger les efforts d'amélioration pour savoir si les buts à court et à long terme sont atteints
<p>2. Le TVS (Training Validation System) Model (Fitz-Enz, 1994) Conçu pour évaluer l'ensemble de système en s'inspirant des quatre niveaux de Kirkpatrick, ce modèle mise aussi sur le contexte de déroulement de la formation. Qualifié de similaire au modèle précédent (CIPP) tout en étant moins élaboré et ne fournissant pas d'outils pour l'évaluation du rendement de la formation.</p>	<p>Quatre étapes traduisant ce modèle :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Situation : Collecte des données avant la formation afin de s'assurer des niveaux actuels et des niveaux de performance désirés. 2. Intervention : Identifier les raisons qui expliquent la différence entre le niveau actuel et le niveau désiré, et déterminer si la formation est la solution pour la combler. 3. Impact : Évaluer la différence des données recueillies avant et après la formation. 4. Valeur : Mesurer en termes financiers les différences au niveau de la qualité, de la productivité, du service ou des ventes
<p>3. Le Modèle IPO (Input, Process, Output) (Bushnell, 1990) Comme CIPP et TVS, le modèle IPO est basé sur l'évaluation de système. La nouveauté est l'ajout de la boucle de rétroaction au niveau de ces quatre étapes d'évaluation (intrants-processus-extrants-résultats). Par contre, il ne fournit pas d'outils pour l'évaluation et n'indique pas le rôle des intervenants en évaluation.</p>	<p>Quatre étapes traduisant ce modèle :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Intrants : Évaluation des qualifications, disponibilité du matériel et justesse du programme. 2. Processus : planification, projet, développement et programme de formation 3. Extrants : recueillir les données des interventions de la formation, c'est-à-dire les résultats du processus sur les intrants. 4. Résultats : résultats à long terme associés à l'amélioration de la compétitivité et de la rentabilité de l'entreprise.
<p>4. Transformative Evaluation Model ou le 4V Model (Netg's, 2004) Met l'accent sur les buts stratégiques de l'entreprise, le contexte, l'historique, et les circonstances changeantes d'un programme ou d'une organisation. Ce modèle à quatre vecteurs dérive des quatre niveaux de Kirkpatrick et au cinquième niveau de Phillips (intégrés aux vecteurs 2 et 3). L'avantage que présente ce modèle est que l'efficacité de l'apprentissage et le bénéfice organisationnel sont perçus tout au long du processus de la formation et non seulement à fin de la formation comme le stipule le modèle de Phillips. Cependant, il n'offre aucun outil pour l'évaluation ou l'utilisation de ce modèle par les entreprises. D'ailleurs, apparemment, ce modèle a été conçu seulement pour le besoin d'une entreprise de consultation.</p>	<p>Quatre vecteurs traduisent ce modèle :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vecteur 1 : déterminer les attentes des gestionnaires et les besoins stratégiques et les difficultés de l'entreprise. 2. Vecteur 2 : évaluer les niveaux 1 à 4 de Kirkpatrick (perception, attitude, niveau d'apprentissage et impact sur le travail) 3. Vecteur 3 : calcul du niveau 5 de Phillips, possible si l'impact sur l'entreprise peut être déterminé. 4. Vecteur 4 : mettre l'accent sur les caractéristiques de la formation telles qu'elles se rapportent à l'entreprise. Ce vecteur peut être utilisé dans les autres vecteurs ou isolément
<p>5. Le modèle ETEM (Education and Training Evaluation Model) (Educational Services International, 2000). Conçu pour guider la gestion d'une entreprise et les gestionnaires de la</p>	<p>Quatre phases traduisent ce modèle :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avant la formation : identifier les résultats souhaités de la formation afin d'établir un contenu en fonction des attentes de l'entreprise. Faire un rapport d'analyse avantage/coût.

Tableau V : Modèles d'évaluation de la formation dérivés de Kirkpatrick

Modèle d'évaluation	Caractéristiques du modèle
formation pour développer des programmes appropriés à toute gestion de projet efficace	<p>2. Pendant la formation : qualifier et quantifier l'efficacité du programme par l'évaluation des cours et participants. Ajuster l'analyse avantage/coût.</p> <p>3. Après la formation : au terme de la formation (3 à 6 mois), évaluer qualitativement et quantitativement le programme de formation dans le contexte de l'entreprise.</p>
<p>6. Le V-Model (Aaron, Bruce C. 2004) Conçu pour améliorer la qualité et maintenir les coûts de développement et insister sur l'évaluation. Utile pour établir des liens entre les solutions de performance et les buts de l'entreprise. Ce modèle se base sur les quatre niveaux de Kirkpatrick (pour l'analyse et l'élaboration), le cinquième niveau de Phillips lui sert pour mesurer et évaluer la performance</p>	<p>Deux parties (analyse et élaboration/mesure et évaluation) en cinq niveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveau 0 : établir la solution - Niveau 1 : évaluer la réaction des participants - Niveau 2 : établir si les objectifs de formation sont maîtrisés - Niveau 3 : les compétences sont-elles appliquées - Niveau 4 : déterminer les causes des lacunes et évaluer les écarts. - Niveau 5 : déterminer le RCI
<p>7. Le Modèle CIRO (Context, Inputs, Reaction, Outcomes) (Hamblin, 1974) Faire une analyse avantage/coûts afin de s'assurer que les coûts ne dépassent pas les bénéfices. Diagnostiquer les besoins de l'entreprise afin d'offrir la formation adéquate. Le modèle n'offre aucun moyen pour parvenir à une bonne mesure du rendement de la formation.</p>	<p>Quatre phases traduisent ce modèle :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Évaluation du contexte : déterminer les lacunes que la formation doit combler. 2. Évaluation des intrants : déterminer la structure, le contenu et les intrants d'un programme de formation pour atteindre les buts. 3. Évaluation de la réaction : mesurer la réaction des participants. 4. Évaluation des résultats : établir les résultats de formation par rapport aux objectifs et déterminer si une différence est perceptible
<p>8. Le Bell System Approach (AT&T and Bell Systems Units) (2000) S'inspirant du modèle de Kirkpatrick, cette approche cherche à évaluer les réactions et capacités des participants, le transfert au travail, et la valeur que la formation apporte à l'entreprise.</p>	<p>Quatre niveaux traduisent cette approche d'évaluation :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Résultats de la réaction : opinion des participants par rapport à la formation 2. Résultats des capacités : déterminer ce que les participants seront en mesure de connaître, de penser, d'accomplir et de produire à la fin de la formation. 3. Résultats de l'application : comment les connaissances acquises sont transférées en entreprise 4. Résultats de la valeur : valeur de la formation par rapport à ses coûts
<p>9. Le modèle de productivité (McGee, Philip, Ed. D.) Établit des standards pour mesurer l'efficacité et l'efficacité des systèmes de formation technique. Permet la comparaison de la productivité de 2 ou plusieurs systèmes de formation. Comble les limites des modèles de Kirkpatrick et de Phillips qui n'offrent pas toujours l'information utile aux formateurs pour l'évaluation des systèmes de formation.</p>	<p>Ressources + Activités = Résultats Examiner les relations qui existent dans le système entre :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les résultats produits 2. Les activités menées à cette fin. 3. Les ressources utilisées
<p>10. Modèle ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation) (1975) Ce modèle s'applique à toute catégorie de formation et à différents contextes organisationnels. Il est constitué de cinq étapes successives et chaque étape sert de base à la suivante.</p>	<p>Quatre étapes traduisent ce modèle :</p> <p>Étape 1 : analyser le besoin et les moyens de l'entreprise et des participants pour accomplir la formation.</p> <p>Étape 2 : élaborer une stratégie pour développer la formation</p> <p>Étape 3 : développer des mesures appropriées pour identifier la performance.</p> <p>Étape 4 : réaliser l'activité de formation dans tous ses aspects (techniques, matériels)</p>

Tableau V : Modèles d'évaluation de la formation dérivés de Kirkpatrick

Modèle d'évaluation	Caractéristiques du modèle
<p>11. Modèle de Brinkerhoff (2003). C'est un modèle qui vise à évaluer essentiellement les disponibilités (intellectuelles et matérielles) des participants et les initiatives organisationnelles en matière de formation.</p>	<p>Étape 5 : évaluer la formation systématiquement.</p> <p>Six étapes constitutives de cette approche d'évaluation :</p> <p>Étape 1 : déterminer les objectifs organisationnels et de formation ainsi que les coûts afférents.</p> <p>Étape 2 : sélectionner les participants et les intervenants en formation.</p> <p>Étape 3 : analyser les informations recueillies pour identifier les éléments de succès.</p> <p>Étape 4 : traiter avec les cas de succès</p> <p>Étape 5 : analyser les impacts de la performance</p> <p>Étape 6 : établir les conclusions et les recommandations.</p>
<p>12. Modèle d'efficacité de la formation de Mulder (2001) C'est un modèle qui cherche à évaluer l'efficacité des programmes de formation sans aucune référence à la méthode de calcul du rendement de la formation.</p>	<p>Trois variables constitutives de ce modèle :</p> <p>1^{ère} variable définissant le projet (contenu, intervenants, pertinence, etc.)</p> <p>2^{ème} variable de mise en œuvre du projet (satisfaction, cohérence, réalisation, etc.)</p> <p>3^{ème} variable de l'efficacité du projet (résultats, objectifs atteints, etc.)</p>
<p>13. Modèle d'évaluation de Clifton Campbell (1998) C'est un modèle basé sur trois étapes systématiques et méthodologiques nécessaires à l'évaluation de la formation du point de vue de la pertinence et des impacts économiques.</p>	<p>Trois étapes constitutives de ce modèle :</p> <p>1^{ère} étape : planification de l'évaluation (besoins et objectifs de l'évaluation, sources et méthodes de collecte de l'information, préparer l'évaluation)</p> <p>2^{ème} étape : collecte et interprétation des informations.</p> <p>3^{ème} étape : préparation des recommandations et d'un plan d'action.</p>

Source : Tableau récapitulatif des modèles d'évaluation de la formation adapté de Gosselin (2006)

1.4.2.2.3 Problématiques de l'évaluation de la formation en entreprise

Plusieurs études indiquent que les organisations s'intéressent peu ou pas du tout à l'évaluation de leur formation. Cette dernière reste, au meilleur des cas, évaluée au premier niveau de Kirkpatrick (satisfaction des participants), parfois au deuxième niveau (apprentissage). L'évaluation aux niveaux supérieurs reste difficile à réaliser. Des études canadiennes et québécoises⁴³ révèlent qu'en général plus de la moitié des entreprises dans le pays n'évaluent pas leurs activités de formation et, en tout cas, l'évaluation, si elle existe, ne dépasse pas les réactions des employés. Dans le même sens, Campbell (1987 dans Lewis et Thornhill, 1994), Shelton et Alliger (1993), Belcourt et *al.* (1996), Mann et Robertson (1996), soulignent que les entreprises font face à plusieurs obstacles pour évaluer la formation au-delà des réactions des formés à la fin de la formation. Dans une étude européenne récente (Danemark, Allemagne, Suède, Angleterre) sur la formation financée par les employeurs, Zühlke et *al.* (2006) constatent qu'il y a une importante relation entre le taux de participation des employés à la formation (mais pas vraiment une relation causale) et l'évaluation des activités de formation. Les entreprises qui évaluent la formation découvrent qu'il y a un effet positif sur les employés et, en conséquence, décident d'augmenter le nombre de participants dans la formation (future), inversement le taux de participation a un impact sur la stratégie d'évaluation de l'entreprise. Il apparaît, selon ces auteurs, qu'il est raisonnable et plus rationnel pour les entreprises qui ont un taux de participation élevé d'évaluer les effets de la formation, car l'évaluation n'a de valeur que s'il y a un certain nombre de participants dans la formation; de plus, l'évaluation peut être un instrument approprié pour (observer) savoir si l'investissement en formation a un effet positif ou non. L'étude d'Emploi-Québec (2005) révèle que l'absence de l'évaluation de la formation se reflète davantage dans les entreprises ayant une masse salariale de moins de 1 million \$. Dans le même sens, l'étude de la CSN (2001) indique une proportion faible (48% seulement) des employeurs qui évaluent leurs activités de formation.

De manière générale, nous dégageons, à partir de cet examen de littérature, que les

⁴³ Conference Board du Canada (1993) ; Emploi-Québec (2002, 2004 et 2005) ; CSN (2001).

principales limites pouvant s'opposer à l'évaluation de la formation en entreprise sont les suivantes:

- L'évaluation de la formation requiert des moyens (humains et financiers), mais surtout du temps (Lapierre et *al.* 2002; Belcourt et *al.* 1996; Shelton et Alliger, 1993). L'évaluation pourrait coûter plus qu'elle ne rapporte. Il est alors réaliste de croire que toute action de formation ne pourra être évaluée;
- Le processus global de l'évaluation est trop lourd à mettre en œuvre et à gérer, et nécessite une expertise suffisante de la part des gestionnaires et des évaluateurs (Ostroff, 1991);
- La recherche n'a pas pu fournir aux entreprises des outils et des méthodes pratiques pour évaluer la formation. Les modèles disponibles sont abstraits et théoriques, et ils ne permettent pas le calcul des résultats de la formation (Lewis et Thornhill, 1994);
- Les impacts de la formation sont généralement difficiles à quantifier et à isoler des autres facteurs influant les résultats de la performance organisationnelle;
- Le personnel n'apprécierait pas toujours d'être «évalué» ou d'évaluer la formation à chaque activité (l'évaluation pouvant être synonyme de sanction);
- Les formateurs craignent une rétroaction négative vis-à-vis de leur action;
- Les responsables de formation ne souhaitent pas voir contesté leur choix d'un type de formation;
- Les superviseurs appréhendent de devoir tenir compte de la formation d'un subordonné;
- Les responsables d'organisations ne veulent pas voir s'instaurer un lien systématique entre formation, promotion, et rémunération.

Au final, nous pouvons conclure de cette revue de la littérature sur l'évaluation de la formation qu'il est extrêmement difficile de réaliser une véritable évaluation scientifique des résultats de la formation. Dans ce domaine, les limites et les obstacles (méthodologiques, structurels, institutionnels ou comportementaux, etc.) ne manquent pas et sont plus

nombreux que les facteurs facilitateurs de l'évaluation. En conséquence, comme le soulève Emploi-Québec dans ses différentes publications de 2002, 2004 et 2005, ce manque d'évaluation des activités de formation s'explique par la crainte qu'il puisse nuire à une perception des retombées positives de la formation et, en conséquence, entraverait toute initiative individuelle, organisationnelle ou institutionnelle cherchant à promouvoir l'effort d'investissement dans la formation de la main-d'œuvre. Par ailleurs, comme le mentionne Hashim (2001), l'évaluation de la formation est un concept vague, tout particulièrement lorsqu'il est mis en pratique, et il semble que l'évaluation de la formation dans les entreprises soit non-systématique et informelle.

Un autre aspect de l'évaluation de la formation qui s'est institutionnalisé en France, depuis la mise en place d'une taxe à la formation professionnelle (TFP), est l'attestation des qualifications issues d'une formation continue. La reconnaissance de ce type de formation permettra, d'après nous, une valorisation sociale et professionnelle des acquis de la formation de la main-d'œuvre et facilitera leur transférabilité d'une entreprise à une autre. Sur ce point, nous pouvons dire qu'au Québec, bien que la *Loi sur les compétences* se soit inspirée de l'expérience française entre autres, obligeant ainsi les employeurs à financer la formation de leurs employés, et bien qu'elle ait défini comme « transférable et qualifiante » toute activité admise dans le cadre de la loi, elle est restée muette (zone grise) en matière d'évaluation et d'attestation de la formation continue. Pourtant, l'étude de la CSN (2001) révèle que 68% des membres syndicaux attachent une grande importance à l'évaluation et à l'attestation des formations. Aussi, l'étude de Betcherman et *al.* (1998) a recommandé fortement l'évaluation et l'attestation des formations dispensées en milieu de travail.

En effet, et compte tenu de l'ampleur de cet enjeu pour le présent et le futur de la formation et de l'évaluation de son rendement, de son importance sur le plan théorique (marché vs institutions) et des défis qu'il pose aux différents acteurs en relations industrielles, aux institutions, aux politiques publiques, au management, à la GRH et à la gestion prévisionnelle du personnel, il nous paraît important de mieux comprendre la perception des entreprises québécoises en matière du rendement de la formation. Est-elle

due à l'évaluation et si oui, comment procèdent-elles à cette activité et qu'est-ce qu'elles évaluent? Y a-t-il d'autres facteurs explicatifs de cette perception, par exemple de nature organisationnelle (gestion, planification et stratégie, etc.), institutionnelle (historique, habitude, attitude, culture, éducation, lois, etc.) ou la nature même de l'activité de formation? C'est à cette problématique de déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement et à toutes les questions sous-jacentes de cette dernière que nous nous intéressons dans cette recherche.

1.4.3 L'approche institutionnaliste

Les approches (économique et managériale) fondées sur une logique marchande pure et composant avec des individus ou agents économiques calculateurs (rationnels) ne permettent pas, dans des nombreuses situations (les employeurs qui n'évaluent pas formellement leurs activités de formation), d'expliquer les déterminants de la perception du rendement de la formation. À cet effet, nous allons faire appel à une approche reconnaissant la pluralité des déterminants du comportement individuel et des formes de coordination (les institutions) entre les acteurs à l'encontre d'une réduction au seul marché et aux seuls comportements rationnels des individus. C'est l'approche institutionnaliste qui a rompu avec l'individualisme et le déterminisme de l'approche néoclassique, pour une vision pluraliste de la société dans laquelle l'acteur «rationnel» sera un acteur «institutionnalisé» ou «raisonnable», selon Bazzoli et *al.* (1998).

Dans une acception volontairement large, nous considérons comme relevant de l'institutionnalisme l'ensemble des approches rejetant l'hypothèse de rationalité parfaite au profit de l'hypothèse de rationalité limitée.

Avant de définir la rationalité limitée de l'acteur en cherchant à montrer la pertinence de la mobilisation d'une perspective institutionnaliste comme partie intégrante des théories cadrant notre questionnement sur la rationalité des employeurs au Québec en matière de perception de rendement de la formation continue, il est nécessaire de revenir sur le concept d'*institution* tant que ce dernier constitue l'élément de base de cette approche et renvoie à

plusieurs acceptions.

Charest (2006) considère le concept d'institution comme un des termes le plus important et le plus utilisé en sciences sociales, et notamment en relations industrielles, sans qu'il soit pour autant bien défini. C'est un concept qui a fait l'objet de recherches dans diverses disciplines du fait de sa définition large et englobant diverses dimensions telles que les valeurs, les normes, les règles, les lois, les organisations, les États, les familles, etc.

Dans le même sens, Menard (2003) considère qu'il n'y a pas une définition universellement acceptée de ce concept d'institution. En explorant certaines pistes définissant l'institution, l'auteur avance la suivante :

L'institution est un ensemble de règles durables, stables, abstraites et impersonnelles, cristallisées dans des lois, des traditions ou des coutumes, et encastrées dans des dispositifs qui implantent et mettent en œuvre, par le consentement et/ou la contrainte, des modes d'organisation des transactions.
(Menard, 2003 :4).

Notons que nous pouvons rencontrer une variété de définitions dans différentes littératures (économique, géographique, sociologique, etc.). Nous constatons aussi que les études mobilisent le concept d'institution selon leurs champs et objectifs de recherche. Par exemple, les recherches sur le développement régional identifient différents types d'institutions telles qu'observées dans une zone géographique en question. Ce sont : les entreprises, les représentations sectorielles (commerce, de tourisme, d'éducation et de formation, finance, etc.), les associations culturelles et syndicales, les agences gouvernementales, les lois, les normes sociales, etc. Dans le champ des relations industrielles, les études voulant expliquer les rapports de force entre acteurs et/ou la répartition de pouvoirs au sein d'une société mobilisent la notion d'institution en tant que structure de pouvoir dans la société : ordre politique, ordre légal, lois économiques, régulation du marché du travail, politiques publiques, etc.

D'ailleurs, la définition de ce concept a beaucoup fluctué même avec les précurseurs de l'institutionnalisme américain. En effet, si Veblen (1898, 1899), dans sa définition de

l'institution, a bien mis l'accent sur les dimensions cognitives des institutions, Commons⁴⁴ les a intégrées au cœur même des actions collectives et des comportements humains. Il a défini les institutions comme des « *actions collectives dans le contrôle, la libération et l'expansion de l'action individuelle* » (Commons, 1934). Cette institution (en tant qu'action collective), en imposant des contraintes aux comportements individuels, permettra à chacun de réussir ses transactions avec les autres. La transaction désigne l'interaction par laquelle deux ou plusieurs individus s'échangent des droits de propriété et des libertés d'action axées sur des pratiques acceptables encadrées par les règles. Sachant que l'échange se fait entre individus et groupes d'intérêts différents, l'auteur considère les transactions comme unité élémentaire qui sous-tendent les rapports sociaux et recentre ainsi l'objet de la théorie économique autour de l'analyse des institutions (Dutraive, 1993; Bazzoli, 2000; Charest, 1998). Il distingue, à cet effet, trois catégories de transactions : les *bargaining transactions* (relations de marché, échange de droit d'usage, principe de rareté); les *managerial transactions* (relations de production, inégalité économique et juridique, principe de l'efficacité) et les *rationing transactions* (relations de distribution et de partage, rapport entre groupes, principe de l'ordre par le «collective bargaining»). Toutes ces transactions se déroulent dans les institutions et entre elles. Soulignons qu'à notre avis, même si, en apparence, les définitions de l'institution avancées par les fondateurs de l'institutionnalisme (Veblen et Commons) diffèrent, en réalité, elles se complètent dans le sens où Commons n'a pas nié l'aspect cognitif de l'institution dans sa définition. Plus encore, cette complémentarité des deux définitions nous amène à retenir que l'essence même de l'institution est fondée sur la coexistence continue de la cognition et de l'action : autrement dit, l'institution est une action collective, et est au service des entités selon une finalité. D'après Bazzoli et al. (1994) :

L'institution est l'unité la plus englobante de la théorie. Son statut théorique est l'explication de la médiation individuel/collectif, la compréhension de la formation des routines et des systèmes de valeurs, l'analyse des formes

⁴⁴ Commons est, en effet, le premier auteur qui a le plus contribué à l'analyse institutionnaliste du travail et qui en a fait un élément important de la théorie institutionnaliste générale (rôle des relations salariales dans la dynamique du capitalisme). Commons est assez connu comme économiste du travail, mais il l'est beaucoup moins comme théoricien. Les ouvrages théoriques fondamentaux de cet auteur sont : «Legal foundations of capitalism», Mac Millan (1924); «Institutional Economics : It's place in political economy», MacMillan, NY (1934), Réédition Transaction Publishers (1990), New Brunswick; «The Economics of collective action», University of Wisconsin Press 1950.

structurelles du système économique comme modalités de gestion des conflits.
(Bazzoli et al. 1994 : 7).

Plus récemment, Richard Scott (1995), dans son livre intitulé «*Institutions and Organizations*», présente une vue d'ensemble des approches associant le concept d'institution dans différents champs d'études tels que l'économie, la sociologie, les sciences politiques et les théories des organisations. Cherchant à mettre en ordre les différentes définitions attribuées à ce concept et à construire un cadre d'analyse institutionnaliste des organisations, il propose la définition suivante:

- *Institutions are social structures that have attained a high degree of resilience.*
- *Institutions are composed of cultured-cognitive, normative, and regulative elements that, together with associated activities and resources, provide stability and meaning to social life.*
- *Institutions are transmitted by various types of carriers, including symbolic systems, relational systems, routines, and artefacts.*
- *Institutions operate at multiple levels of jurisdiction, from the world system to localized interpersonal relationships.*
- *Institutions by definition connote stability but are subject to change process, both incremental and discontinuous. (Scott, 1995: 48)*

Cette définition de portée générale nous permet de comprendre que les aspects cognitifs, normatifs et de régulation « *the three pillars of institutions* » se présentent en tant qu'éléments constitutifs et des supports pour l'institution. C'est à partir de ces trois piliers institutionnels (trois systèmes institutionnels distinctifs ou, comme certains auteurs le disent, système institutionnel à trois facettes) qui peuvent se manifester selon six dimensions différentes que l'auteur a voulu élaborer un cadre analytique de l'institutionnalisme, intégrant ainsi les différentes notions de l'institution telles qu'identifiées par les auteurs institutionnalistes. Le tableau 6, ci-après, présente un cadre analytique de trois formes institutionnelles apparaissant selon six dimensions pour englober dix-huit (18) variables ou notions d'institutions différentes.

Tableau VI: Cadre analytique de l'institutionnalisme selon «The Three Pillars of Institutions»

Piliers Dimensions	Régulateur	Normatif	Culturel- Cognitif
Base de conformité	Opportunité	Obligation sociale	Compréhension partagée
Base de l'ordre	Règles	Attente contraignante	Schéma constitutif
Mécanisme	Coercitif	Normatif	Mimétique
Logique	Instrumentalité	Pertinence	Orthodoxie
Indicateurs	Règles ; Lois ; Sanctions	Certification Accréditation	Croyances communes Logique partagée de l'action
Base de légitimité	Sanctions légales	Gouvernance morale	Compréhensible, Reconnaissable Culturellement justifié

Source : Scott (1995 : 52), ma traduction.

- *Le pilier régulateur* est un aspect institutionnel fondé sur un processus formel de régulation. Ce dernier a le pouvoir légitime de sanctionner et de répartir les opportunités entre les individus, selon des règles écrites, des lois ou des codes de conduite. Sous cet aspect : « *Institutions constrain and regularize behavior* » selon Scott (1995 :51). Ce sont les institutions les plus présentes dans les recherches en sciences sociales, notamment en relations industrielles. Certains économistes veulent restreindre l'institution à ce seul aspect de régulation par le biais de pouvoirs coercitifs (règles, structures officielles, lois, etc.). Ainsi, les nouveaux institutionnalistes (*New Institutionalism in Economics, NIE*) réduisent l'institution aux seules régulations et contraintes aux actions individuelles (Granovetter, 1985). Par exemple, Williamson (1985), dans sa théorie des coûts de transactions, voulant étudier les comportements des individus et des entreprises sur le marché, conclut que chacun (l'individu ou l'organisation) calcule ses coûts de transactions et saisit l'opportunité en respectant les règles en conformité avec ses propres intérêts.

- *Le pilier normatif* est, pour certains auteurs, au cœur de l'ordre institutionnel. En effet, les systèmes normatifs, d'après Scott (1995), sont fondés sur des normes

et des valeurs qui contraignent le comportement social pour permettre l'action sociale. Elles permettent aussi bien des droits, des privilèges et des licences que des responsabilités, des devoirs et des obligations. Les valeurs représentent les conceptions de ce qui est acceptable et désirable par la société, alors que les normes identifient les moyens légitimes pour atteindre les objectifs («valued ends»). Certaines de ces valeurs et de ces normes sont applicables à tous les membres de la société alors que d'autres ne le sont qu'à certains types d'acteurs (Scott, 1995 : 55). Notons enfin que d'après le cadre analytique de Scott (1995) ci-haut présenté, l'action sociale issue des différents aspects normatifs (routines, procédures, conventions, croyances, culture et connaissances, etc.), est fondée sur une obligation sociale, légitimée sur une base morale, et doit répondre à une logique de pertinence.

- *Le pilier culturel-cognitif* est le troisième aspect institutionnel auquel les institutionnalistes accordent le plus d'importance dans leurs explications du comportement individuel et de l'action collective. Sous l'influence des ethnologues, les institutionnalistes rapportent les actions individuelles et collectives aux aspects culturels et cognitifs de l'institution. Les aspects culturels se manifestent à travers les conceptions partagées de la réalité sociale (valeurs, croyances), et les aspects cognitifs se manifestent à travers les symboles, les mots, les signes, les attitudes et les gestes, qui peuvent donner un sens aux objets et aux activités (Scott, 1995). Dans ce cadre d'analyse donc, le comportement individuel va être non seulement social, mais le sens que lui donne l'individu correspond à celui que lui attribue la société. Ainsi, suite à cette convergence des interprétations des actions et des comportements, et suite à la compréhension partagée des choses de la part de l'individu et de la collectivité, l'ordre social s'établit systématiquement sans recours à aucune obligation. Enfin, comme l'indique Scott (1995 : 58), ce système institutionnel fondé sur les croyances et les valeurs a fait l'objet de plusieurs études dans les champs

organisationnels. Parmi celles-ci, certaines ont examiné le rôle du développement des croyances communes dans la présence de systèmes culturels-cognitifs dans et entre les organisations.

De toutes ces conceptualisations de l'institution, que l'accent soit mis plus sur la dimension cognitive, qu'on accorde plus d'intérêt à la dimension action ou ordre des comportements ou qu'on retienne une double polarité cognition/action dans la définition de ce concept (Talbot, 2006), l'institution est considérée comme l'unité élémentaire de l'approche institutionnaliste, et son statut théorique est «*l'explication de la médiation individuel/collectif, la compréhension de la formation des routines et des systèmes de valeurs, l'analyse des formes structurelles du système économique comme modalités de gestion des conflits*» (Bazzoli et al. 1994 : 7).

La conceptualisation des institutions nous permet de distinguer, selon un sens très général, deux catégories d'institutions⁴⁵: les institutions informelles, qui émergent dans des situations d'incertitude et de rationalité limitée, qui se rapportent aux routines, aux normes, aux décisions basées sur des croyances plutôt que sur des connaissances, et s'appuient éventuellement sur des procédures pseudo-rationnelles, et les institutions formelles, qui sont considérées comme un moyen d'établir la coopération entre les agents et désignent des organisations telles que l'État, l'entreprise, les syndicats, etc. Nous retenons comme faisant partie de l'institutionnalisme l'ensemble des approches rejetant l'hypothèse de rationalité parfaite au profit de rationalité limitée. Dès lors, en effet, que la rationalité est limitée, les agents se trouvent confrontés à des problèmes d'action, de coordination, d'anticipations ou de prévisions et de perceptions et doivent, pour les résoudre, s'appuyer sur différentes dimensions (cognitives, culturelles, routines, croyances, habitudes, normatives, structurelles, etc.). C'est notamment cette base commune des institutionnalistes (rejet de la rationalité parfaite et présence d'institutions) que nous allons mobiliser pour comprendre la perception du rendement de la formation des employeurs agissant d'ailleurs sous un mode de régulation

⁴⁵ Bazzoli et al. (1994) distinguent deux catégories d'institutions «*ayant des fonctions fondamentales et communes : les représentations collectives (coutumes), qui ont une fonction cognitive et les institutions organisées qui ont une fonction structurelle*» (p. 8).

institutionnaliste (*Loi sur les compétences*) en matière de formation de leur main-d'œuvre.

Selon Hodgson (1998), si l'approche institutionnaliste n'offre pas une théorie élaborée, elle offre en revanche une méthodologie et un cadre cohérent pour l'analyse empirique⁴⁶. Malgré ce cadre conceptuel et méthodologique mis à la disposition de la recherche, l'approche institutionnaliste n'a pas vraiment donné lieu à des recherches empiriques, du moins appliquées au domaine de la formation de la main-d'œuvre. En effet, lors de notre revue de la littérature, nous avons constaté la rareté des travaux appliqués aux organisations, qui sont basés sur l'institutionnalisme.

Par ailleurs, dans une démarche exploratoire, nous croyons pouvoir mobiliser le cadre conceptuel et théorique de l'approche institutionnaliste pour mieux répondre à notre question de recherche. En effet, nous nous attendons à ce que certains facteurs autres qu'économiques (institutionnels, culturels, juridiques, etc.) apparaissent parmi les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu par les employeurs agissant dans un cadre institutionnel.

En effet, ces facteurs, s'ils se confirment, feront une certaine jonction entre, d'une part, l'approche institutionnaliste et l'approche managériale quant au recours à certaines dimensions analytiques (comme les valeurs, les cultures, etc.) et, d'autre part, une certaine complémentarité entre l'approche institutionnaliste et l'approche néo-classique quant aux explications du comportement de l'employeur en matière d'évaluation et de perception du rendement de la formation (comportement rationnel guidé par des facteurs purement économiques vs comportement guidé par des facteurs autres qu'économiques ou institutionnels: rationalité limitée). Cela s'inscrit dans la complémentarité recherchée entre certains institutionnalistes (Hodgson, Williamson, North) et l'approche néo-classique. Ces

⁴⁶Selon Hodgson (1998 :173) : 6 points qui distinguent l'approche institutionnaliste et qui représentent en fait un cadre méthodologique pour l'analyse empirique sont :1) L'accent mis sur les facteurs institutionnels et culturels. 2) L'analyse est interdisciplinaire combinant plusieurs sciences.3) Aucun recours au modèle de l'agent rationnel. 4) Les techniques mathématiques et statistiques sont des outils et non l'essence de la théorie économique. 5) L'analyse ne débute pas par la construction de modèles mathématiques mais par des faits stylisés et des conjectures théoriques sur des mécanismes causals. 6) Une utilisation extensive de matériels historiques et empiriques comparatifs est faite concernant les institutions socio-économiques.

auteurs soutiennent l'idée d'introduire les institutions dans le modèle économique néo-classique comme facteur ou variable endogène afin de concilier ce dernier avec la réalité. En effet, selon Charest (1998), Williamson (1985) plaide pour des institutions qui réduisent les incertitudes dans le modèle néo-classique. Pour North (1990), les institutions réduiront les coûts de transaction dans le circuit économique néo-classique; et Hodgson (1988) propose une approche socio-économique des institutions, qui tient compte à la fois des individus et des institutions.

Notons enfin que nous allons chercher la complémentarité des trois approches pour expliquer certains éléments (dans un cadre intégratif), mais il reste que l'on peut parler de trois approches distinctes pour d'autres éléments spécifiques.

1.5 Synthèse des constats et des variables issus de la revue de la littérature

La revue des travaux théoriques et empiriques à laquelle nous avons procédé nous a permis de conclure que les recherches sur l'évaluation du rendement de la formation de la main-d'œuvre se sont accumulées depuis de longues années selon deux approches théoriques différentes mais complémentaires.

D'abord, il y a les recherches dans le cadre de la théorie du capital humain (approche économique) qui repose sur une rationalité forte de l'acteur, lui permettant d'établir le rendement de la formation suivant le triplet «formation-salaire-productivité». Le marché est central au raisonnement de cette approche économique appliquée au capital humain, où les économistes tentent de montrer que la formation (mesurée par son niveau d'investissement ou ses années d'études) est le plus souvent associée à une productivité plus élevée (pour l'entreprise) qui se traduit sur le marché du travail par des salaires plus élevés (pour l'individu). Ce faisant, les économistes permettent de donner une appréciation tangible du rendement de la formation. Cependant, l'évaluation du taux de rentabilité de la formation est sujette à controverses; les études empiriques produisent, à ce titre, des résultats mitigés.

Ensuite, les recherches dans le cadre de l'approche managériale de gestion de

ressources humaines se basant sur deux piliers théoriques, la théorie du capital humain et la théorie des ressources (*RBV resource based view of the firm*), tentent de montrer que l'adoption de pratiques de GRH «performantes», dont la formation fait partie, constitue un moyen privilégié d'accroître la valeur du capital humain de l'entreprise et, par-là, d'augmenter l'efficacité organisationnelle. Un nombre considérable de travaux portant sur le lien entre ressources humaines et performances est apparu. Les résultats sont mitigés, voire contradictoires, dans le cas où on traite l'effet d'une pratique de GRH particulière. Elles sont plus convergentes dans le cas où on étudie l'effet des systèmes de pratiques de GRH sur la performance économique et financière de l'entreprise.

Ces deux approches (économique et managériale) traitant l'évaluation du rendement de la formation se fondent essentiellement sur le marché comme mécanisme efficace d'allocation des ressources entre les individus, considérés parfaitement rationnels. La rationalité des employeurs en matière de formation renvoie nécessairement à une évaluation formelle de toute activité de formation afin de pouvoir mesurer sa rentabilité. Ainsi, toute une littérature s'est développée, dans le cadre de l'approche managériale, visant à opérationnaliser la mesure du rendement de la formation dans les organisations à travers la mise en œuvre d'un processus d'évaluation formelle de la formation qui reposerait aussi sur une forte rationalité de l'acteur. Le processus d'évaluation formelle de la formation se base essentiellement sur le modèle d'évaluation développé par Donald Kirkpatrick en 1959 et des modèles dérivés.

1.5.1 Synthèse des constats et des variables trouvés dans la littérature sur les dimensions organisationnelles en matière de formation

Le tableau VII récapitule toutes les variables et dimensions que soulève la littérature à propos des caractéristiques des entreprises en matière de formation continue. Ces variables et notions ont été catégorisées selon quatre grandes dimensions à savoir : le profil de l'organisation, les pratiques organisationnelles en matière de formation, l'offre de formation et les aspects institutionnels de la formation. Ce sont les principales variables explicatives que nous avons retenues pour expliquer les deux modèles théoriques élaborés.

Tableau VII: Synthèse des constats et des variables trouvés dans la littérature sur les dimensions organisationnelles en matière de formation

Dimensions organisationnelles en matière de formation	Sources	Résultats
Profil de l'organisation		
Taille de l'entreprise (nombre d'employés)	Fournier et <i>al.</i> 2004	La taille de l'entreprise est associée au pourcentage des entreprises appliquant la <i>Loi sur les compétences</i> et à la planification de la formation : plus la taille de l'entreprise est grande, plus elle aura tendance à mettre en place un système de formation. L'évaluation du rendement global de la formation dépend de certaines caractéristiques des entreprises (taille, ancienneté, planification de la formation. etc.).
Secteur d'activité	Fournier et <i>al.</i> 2004	Le secteur d'activités influence la décision de mettre en place ou non un système de formation en entreprise. Lien négatif entre les secteurs (transport, éducation et santé) et l'anticipation du rendement de la formation.
Offre de formation		
Types de formation ou Nature de la formation	Becker, 1964	La formation générale n'est pas rentable pour l'entreprise alors que celle de type spécifique est productive : d'où l'employeur a intérêt à financer celle qui est spécifique à son entreprise.
	Bishop, 1994	La formation augmente la productivité de 27%.
	Barrett, 2001	La formation générale a un impact positif sur la productivité, alors que la formation spécifique n'a aucun effet.
	Hansson, 2001	L'impact de la formation sur le profit est négatif et son impact sur les salaires est positif.
	Dearden et <i>al.</i> , 2000	La formation formelle a un impact plus important sur la productivité que la formation informelle.
	Krueger and Lindahl, 1998	L'effet de la formation en milieu du travail est positif mais non significatif.
	Krueger et Rouse, 1998	L'effet de la formation de base est positif (0,5% par employé, et l'effet global est de 7%).
	Barrett et O'Connell, 1997	La formation générale et transférable augmente la productivité, alors que la formation spécifique a un impact négligeable sur la productivité.
	Barrett et O'Connell, 2001	La formation générale a un effet positif et significatif sur la croissance de la productivité des entreprises, alors que la formation spécifique ne semble pas procurer de rendements significatifs aux entreprises qui la parrainent.
	Fabi et <i>al.</i> 2004	La formation est la pratique la plus significative : elle explique 14% de la variance observée au niveau de la productivité des employés de production.
	Black et Lynch, 1997	La formation générale en entreprise a un impact positif sur la productivité.
Black et Lynch, 1996	Plus la proportion de temps passé en formation formelle à l'extérieur du milieu de travail est importante, plus la productivité sera élevée.	

	Bartel, 1995	Il existe un lien positif entre la formation technique et la productivité.
	Tan et Batra, 1995	Effet positif et significatif de la formation formelle sur la productivité et sur le rendement du capital.
	Fournier et al. 2004	Plus la formation est spécifique à la tâche exercée (plutôt que générale), plus la probabilité que l'entreprise attribue un impact positif à la formation sur la productivité est forte. La formation a un impact relativement faible sur l'augmentation de la valeur ajoutée et sur le chiffre d'affaires.
	Lynch, 1992	La formation en dehors du poste de travail augmente les salaires, alors que la formation spécifique n'entraîne pas forcément une augmentation des salaires.
	Black et Lynch 1996 ; Dearden et al. 2000	La formation formelle est plus productive.
	Dostie et Pelletier, 2005	L'impact de la formation formelle est, sinon positif, du moins non négatif sur la productivité de l'entreprise.
	Holzer et al. 1993	La formation fait baisser de 7% le taux de départ des travailleurs.
	Betcherman et al. 1997	Une relation négative entre la probabilité de donner de la formation structurée et le taux de roulement dans l'entreprise.
	Barette et Simeus, 1997	Les activités de formation n'expliquent que faiblement l'accroissement du niveau de productivité.
Nombre d'employés formés (%)	Baldwin et Johnson, 1995 ; Huang, 2001 ; Smith et Hayton, 1999 ; Knoke et Kalleberg, 1994	Volume de formation et nombre de formés s'associent positivement avec le rendement de la formation.
Décisions sur les activités de formation et au personnel à former	CSN, 2001 (dans Lapiere et al. 2002) ;	Les décisions relatives à la formation demeurent majoritairement sous le contrôle exclusif des employeurs.
	Lapiere et al. 2005	Faible partenariat structuré en formation.
Pratiques organisationnelles en matière de formation		
Planification de la formation	Fournier et al. 2004	Corrélation positive entre la planification de la formation et l'évaluation satisfaisante du rendement de la formation sur la productivité des employés.
	CSN, 2001 (dans Lapiere et al. 2002)	53% des employeurs assujettis disposeraient d'un budget pour la formation, et 61% procéderaient à l'identification des besoins de formation.
	Benoît et Rousseau, 1993	La planification augmente avec la taille.
	Lapiere et al. 2005	La probabilité d'avoir formé au moins un employé ou d'avoir formé au moins un employé de chacune des catégories professionnelles de l'organisation augmente avec le fait d'avoir planifié les besoins de formation et d'avoir un poste budgétaire réservé à la formation.
Existence ou non d'une évaluation	Fournier et al. 2004 ; D'Amboise et Garand, 1993 ; Betcherman et al. 1998 ; Lapiere et al. 2005	L'évaluation des retombées de la formation se fait sur la base des perceptions subjectives des employeurs.

	Hashim, 2001 ; Barbier, 1994 ; Rousseau-Caron, 2005	L'évaluation de la formation dans les entreprises peut être formelle et informelle.
	Henripin, 1998 (dans Lapiere et al. 2002)	Au Canada, seulement 5% des activités de formation réalisées faisaient l'objet d'une évaluation reliant cette formation à l'accomplissement des objectifs stratégiques de l'entreprise.
	Belcourt, 2014,2002 ; Shelton et Alliger, 1993 ; Lapiere et al. 2005	Les entreprises accordent peu d'attention à l'évaluation de leurs activités de formation.
	Lapiere et al. 2005	L'absence d'évaluation de la formation se reflète davantage dans les entreprises ayant une masse salariale de moins de 1 M \$ (un million de \$).
	Belcourt et al. 1996 ; Shelton et Alliger, 1993 ; Buckley et Caple, 1990 (dans Lewis et Thornhill, 1994) ; Campbell et al. 1970 (dans Meyer et Raich, 1983) ; Le Boterf, 1989 ; Barrett et Hôvels, 1998 ; Ostroff, 1991 ; Twitchell et al. 2001(dans Dunberry et al. 2006) ;	La non-évaluation de la formation soulève les questions des coûts, du temps et de l'expertise nécessaires pour l'évaluation.
	CSN, 2001 (dans Lapiere et al. 2002)	48% des employeurs évaluent les activités de formation dispensées.
Mise en place d'un système de formation	Fournier et al. 2004	La mise en place d'un système de formation s'associe avec la perception des retombées positives de la formation.
	Bartel, 1994	L'implantation d'un système formel de formation augmente la productivité.
Entente syndicale ; Négociation de la formation	Lapiere et al. 2005	Augmentation de la fréquence des clauses relatives à la formation dans les conventions collectives à partir de 1999. 29% des employeurs ont déclaré que la formation dispensée en 2002 avait fait l'objet d'une entente patronale-syndicale.
	Acemoglu et Pischke, 1999	La présence syndicale incite l'employeur à financer la formation.
	Lapiere et al. 2005	Faible partenariat en matière de formation
	Betcherman et al. , 1998	La présence d'un syndicat est associée à une stratégie plus structurée en matière de formation.
Aspects institutionnels de la formation		
Conformité à la <i>Loi sur les compétences</i>	Fournier et al. 2004	Les grandes entreprises atteignent le seuil de 1%.
	Lapiere et al. 2005	Se conformer à la Loi est un incitatif pour 25% des employeurs pour financer la formation.
Encadrement administratif, soutien gouvernemental et apport des comités sectoriels	Lapiere et al. 2005	La majorité des entreprises qui ont recours au soutien institutionnel (Emploi-Québec, FDRCMO, Comités sectoriels) sont satisfaites et ont atteint le seuil du 1%.

1.5.2 Synthèse des constats et des variables trouvés dans la littérature sur l'évaluation de la formation

Le tableau VIII résume les principaux constats et variables trouvés dans les écrits recensés sur l'évaluation de la formation en entreprise. Nous avons constaté que le modèle le plus répandu pour évaluer les retombées ou les impacts des activités de formation est celui de Kirkpatrick. Selon ce modèle, une activité de formation est jugée efficace lorsque, successivement, les participants réagissent positivement à la formation reçue, apprennent la matière enseignée et appliquent et transmettent ce qu'ils ont appris en formation dans le cadre de leur travail. Après à ces trois étapes, l'employeur complète le processus d'évaluation en observant, dans une quatrième étape, les résultats positifs attendus de l'activité de formation. En effet, l'observation des résultats au niveau 4 du modèle de Kirkpatrick a fait couler beaucoup d'encre étant donné sa complexité et les difficultés de son applicabilité par les entreprises. C'est ainsi que des auteurs inspirés de ce modèle de base de Kirkpatrick ont essayé soit de performer de différentes manières le niveau 4 du modèle, soit d'ajouter un cinquième niveau d'analyse des retombées comme celui de l'analyse coûts-bénéfices.

Quant aux études empiriques, nous avons constaté, de par notre revue de la littérature, que la majorité des questionnaires⁴⁷ auprès d'employeurs sur l'évaluation de la formation contiennent des dimensions d'évaluation du modèle de Kirkpatrick. Les résultats de ces études révèlent que la plupart des entreprises se limitent au premier niveau de réactions des apprenants lors de l'évaluation formelle de leurs activités de formation. D'autres entreprises retiennent la modalité d'évaluation de la formation en attestant la participation à la formation ou en attestant l'acquisition de qualifications⁴⁸ au terme d'une formation. Enfin, des entreprises observent les retombées positives de leurs activités de

⁴⁷ À titre d'exemple, les enquêtes auprès d'employeurs faites par l'ASTD, les enquêtes auprès des employeurs assujettis à la *Loi sur les compétences* au Québec, etc.

⁴⁸ Notons ici que les entreprises françaises attestent les qualifications issues de la formation continue pour se conformer à la Loi sur la formation de 1971, alors que certains employeurs au Québec le font volontairement étant donné que la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre ne se prononce pas à ce sujet.

formation sans faire appel à aucune évaluation formelle ou structurée. Ces derniers font appel à leurs croyances, à leurs cultures, à leurs expériences et, à la longue, aux liens qu'ils entretiennent avec les institutions et les politiques publiques pour pouvoir observer le rendement de leur investissement en formation. C'est à ce niveau d'ailleurs que notre curiosité scientifique nous a poussé à explorer, dans la section 1.4.3 de ce chapitre, le pouvoir conceptuel et explicatif de l'approche institutionnaliste en matière des déterminants du comportement de l'acteur en dehors d'une stricte rationalité parfaite. En fait, nous allons explorer une réponse institutionnaliste nous permettant peut-être de mieux comprendre la dynamique derrière le comportement d'un employeur qui observe des retombées positives de son effort d'investissement en formation sans être guidé par une rationalité économique parfaite ou, autrement dit, sans évaluer formellement ses activités de formation.

Tableau VIII: Synthèse des constats et des variables trouvés dans la littérature sur l'évaluation de la formation

Évaluation de la formation	Sources	Résultats
Évaluation informelle de la formation	D'Amboise et Garand, 1993; Betcherman et al. 1998; Lapierre et al. 2005	L'évaluation des retombées de la formation se fait sur la base des perceptions subjectives des employeurs.
	Hashim, 2001; Barbier, 199; Rousseau-Caron, 2005	L'évaluation de la formation dans les entreprises peut être formelle et informelle.
Évaluation formelle de la formation (selon le modèle de Kirkpatrick)	ASTD, 1997	67% des 300 organisations américaines rapportent l'utilisation du modèle de Kirkpatrick pour évaluer leurs activités de formation
	ASTD, 1997; Lapierre et al. 2005	Les grandes entreprises utilisent plus le modèle de Kirkpatrick que les petites entreprises
	Lapierre et al. 2005	La moitié des employeurs qui financent de la formation évaluent leurs activités à des degrés divers. Il y a un lien direct entre la taille de l'entreprise, son niveau de masse salariale et la proportion des entreprises qui évaluent la formation.
Évaluation des activités de formation selon les quatre niveaux hiérarchiques de Kirkpatrick	Conférence Board du Canada (dans Lapierre et al. 2002)	75% des formations sont évaluées au premier niveau de Kirkpatrick.
	Scott, 1997	Plus de 85% des activités de formation sont évaluées au niveau des réactions des participants, et ce pourcentage diminue progressivement aux autres niveaux pour atteindre moins de 10% pour le niveau 4.
	Shelton et Alliger, 1993	L'évaluation de la formation est basée sur les réactions des employés formés.
	Phillips (dans Mann et Robertson, 1996)	La forme d'évaluation la plus répandue consiste à évaluer les réactions écrites des participants à la fin de la formation.
	Henripin, 1998 (dans Lapierre et al. 2002)	Au Canada, seulement 5% des activités de formation réalisées faisaient l'objet d'une évaluation reliant cette formation à l'accomplissement des objectifs stratégiques de l'entreprise.
	CSN, 2001 (dans Lapierre et al. 2002)	Parmi les 48% des employeurs qui évaluent la formation, 25% évaluent l'impact de la formation sur le travail, 25% se limitent au rapport du formateur, et un peu plus de 20% évaluent la réaction des participants à la formation.
	Lapierre et al. 2005	Parmi les employeurs qui évaluent la formation (49%), 61% évaluent la satisfaction des employés, 71% évaluent les compétences acquises, et 59% évaluent le transfert des compétences dans les fonctions de travail.

	Kirkpatrick, 1998 (dans Dunberry et al. 2006)	Pratiques d'évaluation selon les niveaux : niveau 1 (75%), niveau 2 (50%), niveau 3 (moins de 20%), niveau 4 (15%).
	Ammons et Niedzielski-Eichner, 1985 (dans Dunberry et al. 2006)	Pratiques d'évaluation selon les niveaux : niveau 1 (90%), niveau 4 (moins de 10%).
	Bassi et Van Buren, 1999 (dans Dunberry et al. 2006)	Pratiques d'évaluation selon les niveaux : niveau 1 (89%), niveau 2 (29%), niveau 3 (11%), niveau 4 (2%).
	Twitchell et al. 2001 (dans Dunberry et al. 2006)	Pratiques d'évaluation selon les niveaux : niveau 1 (73%), niveau 2 (47%), niveau 3 (31%), niveau 4 (21%).
	Van Buren et Erskine, 2002 (dans Dunberry et al. 2006)	Pratiques d'évaluation selon les niveaux : niveau 1 (78%), niveau 2 (32%), niveau 3 (9%), niveau 4 (7%).
	Sugrue et Kim, 2004 (dans Dunberry et al. 2006)	Pratiques d'évaluation selon les niveaux : niveau 1 (74%), niveau 2 (31%), niveau 3 (14%), niveau 4 (8%).
L'attestation des compétences au terme d'une formation	CSN, 2001 (dans Lapierre et al. 2002)	68% des répondants syndicaux estiment que leurs membres y attachent une grande ou une très grande importance.
	Betcherman et al. 1998	L'attestation des compétences au terme d'une formation dans l'entreprise est une pratique peu répandue au Québec et au Canada.
	Lapierre et al. 2005	Environ 76% des employeurs ont fourni une attestation écrite de présence ou de participation à la formation aux employés. 56% ont fourni une attestation écrite mentionnant une liste des compétences acquises.
Difficultés d'évaluation de la formation	Belcourt et al. 2002; Shelton et Alliger, 1993; Lapierre et al. 2005	Les entreprises accordent peu d'attention à l'évaluation de leurs activités de formation.
	Lapierre et al. 2005	L'absence d'évaluation de la formation se reflète davantage dans les entreprises ayant une masse salariale de moins de 1 M \$ (un million de \$).
	Belcourt et al. 1996; Shelton et Alliger, 1993; Buckley et Caple, 1990 (dans Lewis et Thornhill, 1994); Campbell et al. 1970 (dans Meyer et Raich, 1983); Fiset et Hallé, 1996 (dans Lapierre et al. 2002); Le Boterf, 1989; Barrett et Hôvels, 1998; Ostroff, 1991; Twitchell et al. 2001 (dans Dunberry et al. 2006)	La non-évaluation de la formation soulève les questions des coûts, du temps et de l'expertise nécessaires pour l'évaluation.

1.5.3 Synthèse des constats et des variables trouvés dans la littérature sur le rendement de formation de main-d'œuvre

Le tableau IX résume les principales variables et dimensions trouvées dans la littérature à propos du rendement de la formation de la main-d'œuvre. En effet, nous avons retenu 20 dimensions qui représentent la variable dépendante de notre deuxième modèle théorique.

Tableau IX: Synthèse des constats et des variables trouvés dans la littérature sur les dimensions du rendement de formation de la main-d'œuvre

Retombées positives de la formation	Sources
Perception des employeurs sur les retombées de la formation	Lapierre et <i>al.</i> 2005 ; Fournier et <i>al.</i> 2004.
Gains de productivité	Becker, 1964 ; Bishop, 1994 ; Fournier et <i>al.</i> 2004 ; Doray et <i>al.</i> 1994 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002) ; Leckie et <i>al.</i> 2001 ; Benabou, 1997; Bainbridge. 2004 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002); Barette et Simeus, 1997 ; Way, 2002; Fabi et <i>al.</i> 2004 ; Barette et O'Connell, 1997; Dearden et <i>al.</i> 2000; Nutek, 2000; Tsang, 1997.
Valeur ajoutée/tête	Bartel, 1995 ; Fournier et <i>al.</i> 2004; D'Arcimoles, 1997.
Taux de départ des travailleurs	Holzer et <i>al.</i> 1993; Fournier et <i>al.</i> 2004; Bainbridge. 2004 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002); Parent, 1997; Huselid, 1995; Way, 2002; Fabi et <i>al.</i> 2004; Betcherman et <i>al.</i> 1997 ; Tsang, 1997.
Ventes nettes	Black et Lynch, 1997 ; Parent, 1997 ; Fabi et <i>al.</i> 2004 ; Bartel, 1994 ; Benabou, 1997.
Taux de rendement du capital	Tan et Batra, 1995; Fournier et <i>al.</i> 2004.
Amélioration de la qualité du produit et du service	Fournier et <i>al.</i> 2004 ; Doray et <i>al.</i> 1994 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002) ; Lapierre et <i>al.</i> 2005.
Réduction des coûts de production	Fournier et <i>al.</i> (2004); Benabou, 1997; Parent, 199 ; Tsang, 1997; Ottersten et <i>al.</i> 1996; Lapierre et <i>al.</i> 2005.
Maîtrise de nouvelles technologies	Doray et <i>al.</i> 1994 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002)
Amélioration des relations de travail	Doray et <i>al.</i> 1994 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002); Scott, 1997.
Amélioration de la santé et sécurité au travail	Doray et <i>al.</i> 1994 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002); Scott, 1997.
Satisfaction des employés	Berg, 1999 ; Guérin, Wils et Lemire, 1997; Arcand et <i>al.</i> 2002; Krueger et Rouse, 1998; Scott, 1997; Benabou, 1997.
Satisfaction des employeurs	Lapierre et <i>al.</i> 2005.
Innovation	Leiponen, 1996 ; Betcherman et <i>al.</i> 1998.

Efficacité financière	Delery et Doty, 1996 ; Stephen et Verma, 1995 ; Barette et Simeus, 1997 ; Arcand et <i>al.</i> 2002 ; Benabou, 1997.
Satisfaction des clients	Rondeau et Wagar, 1997 ; Benabou, 1997.
Capacité d'innovation au sein de l'entreprise	Laursen et Foss, 2003.
Réduction du taux de rebut	Holzer et <i>al.</i> 1993 ; Scott, 1997.
Utilisation des nouvelles technologies	Gunnarson et <i>al.</i> 2001.

1.6 Conclusion de la revue de la littérature

La revue de la littérature nous a permis de présenter les principaux constats et les principales variables soulevées par les auteurs. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés au concept de la formation en milieu de travail. Après avoir présenté les différentes définitions et dimensions de ce concept telles que retenues par les auteurs, nous avons porté notre attention aux principales théories explicatives de la formation et de l'évaluation de son rendement. Comme approche économique, la théorie du capital humain de Becker nous a amené à une meilleure compréhension de notre questionnement sur les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement. Fondée sur une logique du marché, elle-même fondée sur la rationalité parfaite des agents économiques, la théorie du capital humain nous servira en partie comme cadre théorique pour traiter notre problématique. Elle nous permettra, selon une démarche hypothético-déductive, de vérifier la rationalité des employeurs au Québec en matière d'évaluation de la formation et de son rendement perçu. Nous avons aussi porté attention à l'approche de la gestion stratégique des ressources humaines qui a étudié l'évaluation du rendement de formation en entreprise en tant que pratique de GRH. Cette approche est éclairante pour notre objet de recherche sur plusieurs points. En premier lieu, nous considérons que la recherche dans le cadre de l'approche managériale, bien qu'elle se réfère à la même logique du marché et de rationalité des agents que l'approche économique, complète cette dernière par l'introduction des aspects et des dimensions organisationnels dans son traitement de la formation et de son rendement ou de ses effets sur la performance organisationnelle. Ensuite, l'étude de cette approche nous permettra de renforcer le cadre théorique de notre recherche et d'élargir notre base conceptuelle. Nous avons passé en revue les études empiriques sur la formation

et l'évaluation de son rendement, qui se sont déroulées soit dans le cadre de l'approche économique de la théorie du capital humain, soit dans le cadre de l'approche de la gestion stratégique des ressources humaines. Cette partie de la revue de littérature nous sera utile pour concevoir notre modèle de recherche sur le rendement et ses déterminants et pour dégager nos variables explicatives (caractéristiques de l'organisation en matière de formation) ainsi que les différentes dimensions de la variable dépendante (rendement perçu de la formation) de ce premier modèle de recherche.

Ensuite, dans un deuxième temps, notre revue de la littérature a porté sur le concept de l'évaluation de la formation. Après avoir clarifié les différents concepts et les différentes approches et typologies d'évaluation de la formation en entreprise, nous avons porté un intérêt particulier aux différents modèles opérationnels pour l'évaluation de la formation. Le modèle d'évaluation de la formation à quatre niveaux de Kirkpatrick est le plus populaire dans les pratiques de recherches sur l'évaluation du rendement de la formation et, apparemment, le plus usuel dans les pratiques organisationnelles en matière d'évaluation des activités de formation. À cet effet, nous avons jugé que son analyse apporte un intérêt notoire par rapport à notre sujet de recherche. Ainsi, approfondir son analyse à travers notre recherche est tout à fait pertinent et intéressant. Si des auteurs s'accordent sur le fait que l'évaluation de la formation fait partie du processus de la formation et, par conséquent, (selon la logique de la rationalité de l'acteur) que toute activité de formation doit être évaluée afin de percevoir ou observer son rendement, d'autres soutiennent que l'évaluation de la formation est une activité négligée dans les organisations. Dans le meilleur des cas, les entreprises se limitent à l'évaluation des réactions des apprenants. Des auteurs soutiennent aussi que les entreprises sont en mesure de percevoir les retombées positives de leurs activités de formation sans passer nécessairement par une évaluation formelle à la Kirkpatrick ou autre. Ceci suppose l'existence d'une évaluation informelle de la formation, guidée par une logique autre que celle de la rationalité parfaite de l'acteur. C'est ce que nous allons explorer au niveau de l'approche institutionnaliste dans notre recherche. Enfin, des expériences, comme celle de la France, ont institutionnalisé la formation et son évaluation,

alors qu'au Québec, même si on n'a qu'institutionnalisé la formation de la main-d'œuvre, près de la moitié des employeurs évaluent la formation, les trois quarts attestent la présence des participants, et un peu plus de la moitié attestent les qualifications acquises par les employés. Cette revue de littérature sur l'évaluation nous permettra d'élaborer notre modèle de recherche sur les déterminants de l'évaluation de la formation en entreprise. Selon notre recherche de type explicatif et une démarche en partie exploratoire, nous serons ainsi en mesure de connaître les organisations et leurs caractéristiques en matière de formation ainsi que celles qui évaluent la formation et les manières dont elles le font.

Il est à noter qu'en intégrant dans nos deux modèles théoriques sur les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu des dimensions issues de la littérature institutionnaliste, nous adoptons une approche théorique intégrative qui va se situer en porte-à-faux par rapport à la grande majorité des travaux portant sur l'évaluation du rendement de la formation qui se sont développés selon deux approches complémentaires, à savoir l'approche économique et l'approche managériale. Le second chapitre sera consacré aux modèles d'analyse et aux hypothèses de recherche, sur la base des constats dégagés dans la revue de la littérature, ainsi qu'à la méthodologie de recherche. Notons enfin qu'il est tout à fait pertinent d'étudier les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu puisque ce sujet demeure source de débats dans la littérature.

Chapitre 2

Cadre théorique et méthodologie de recherche

Ce chapitre porte principalement sur le cadre théorique, le cadre opératoire et la méthodologie de recherche nécessaires pour mener à terme notre étude. En effet, la première section sera consacrée au cadre théorique de notre recherche où nous nous pencherons sur notre question de recherche et les questions qui en découlent. Nous proposerons ensuite les modèles théoriques qui, à partir des variables identifiées dans la littérature, nous permettront de répondre à nos questions de recherche. Ces modèles mettront en évidence des relations entre différentes variables. Dans la deuxième section, nous présenterons notre cadre opératoire qui précisera le sens des concepts employés dans chacun des modèles conceptuels, ainsi que les hypothèses de recherche pour chacune des variables. Enfin, nous consacrerons la troisième section de ce chapitre à la méthodologie de recherche où nous présenterons la base des données pour notre travail empirique, à savoir l'Enquête Emploi-Québec (2003) auprès des employeurs assujettis à la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Seront donc présentés, dans cette section, tous les éléments caractérisant cette enquête comme son contexte, la population visée, la base de l'enquête, la stratification de l'échantillon, le déroulement de l'enquête, etc. Nous présenterons, ensuite, les types d'analyses statistiques que nous avons retenues pour notre recherche, notamment, les régressions logistiques et le calcul de l'effet d'interaction dans notre modèle de recherche. Nous terminerons cette section par une présentation des conditions de réalisation des travaux empiriques de notre recherche.

2.1 Cadre théorique

Notre revue de la littérature nous a permis non seulement de trouver des réponses théoriques à notre questionnement de départ, mais également de tester sa justesse et de le transformer en question de recherche. Sur la question de l'évaluation de la formation et de son rendement dans l'organisation, notre revue de la littérature révèle que les recherches se sont développées selon deux approches complémentaires. Sur le plan empirique, des travaux récents ont par ailleurs montré la complexité de faire les évaluations en question et indiquent que la plupart des entreprises s'en tiennent à des évaluations plutôt limitées. À cet effet, des travaux concluent que, même si les entreprises ne font pas une évaluation formelle de la formation (à la Kirkpatrick ou autrement), elles pourraient en faire une évaluation

informelle (appréciation, perception) qui leur permette d'être suffisamment convaincues des retombées positives (rendement) pour poursuivre dans la voie de la formation (Hashim, 2001; Rousseau-Caron, 2005). Ainsi, l'absence d'évaluation formelle n'empêcherait pas la perception des effets de la formation sur l'organisation ou des appréciations plus qualitatives. Nous dégageons ainsi de la revue de la littérature le postulat général que certaines entreprises procèdent à une évaluation (formelle ou informelle), processus qui permet de mesurer ou de percevoir le rendement (les retombées) de la formation.

Qu'est-ce qui expliquerait que certaines organisations procèdent à une appréciation des bénéfices de la formation, si ce n'est leur stricte rationalité économique d'acteur? C'est ici que notre thèse a démontré que plusieurs facteurs explicatifs issus de la littérature institutionnaliste (les valeurs de l'organisation envers la formation, les habitudes et pratiques, la présence syndicale, l'effet de la loi, les liens entretenus avec les comités sectoriels et autres institutions, l'institutionnalisation des pratiques internes de gestion telles que la planification, l'évaluation et l'attestation des formations) permettent d'expliquer que certaines organisations sont mieux à même de percevoir les bénéfices associés à l'investissement en formation.

À cet égard, nous adoptons une approche théorique intégrative dans le sens où elle mobilise des approches complémentaires, et d'autres, contradictoires. L'approche économique et managériale basée essentiellement sur la rationalité parfaite des acteurs et l'approche institutionnaliste basée sur la rationalité limitée de l'acteur se sont avérées utiles mais incomplètes pour investiguer les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement. Nous dégageons ainsi notre objectif théorique pour cette recherche qui consiste à mixer les trois grandes approches (économique, managériale et institutionnaliste) pour mieux comprendre le comportement de l'employeur au Québec en matière d'évaluation de la formation et de la perception de son rendement. Notre objectif de rapprochement entre ces approches se fonde essentiellement sur l'existence de certaines variables explicatives qui peuvent faire la jonction entre les différentes approches. À cet effet, nous proposons d'étudier les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu par les

employeurs assujettis à la *Loi sur les compétences* au Québec, dans un cadre théorique intégrant trois approches différentes. C'est une approche intégrative des hypothèses issues des néoclassiques et des institutionnalistes que nous voulons mobiliser pour répondre à notre question de recherche telle qu'elle sera présentée dans la section qui suit.

2.1.1 Questions de recherche

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre revue de la littérature sur l'évaluation du rendement de la formation de la main-d'œuvre nous a permis non seulement d'identifier les fondements théoriques de notre questionnement de départ mais aussi de le transformer en la question de recherche suivante :

« *Quels sont les facteurs déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu?* »

Cette question générale comporte trois composantes (sous-questions) auxquelles nous répondons dans ce travail.

- 1. *Quels sont les déterminants de l'évaluation de la formation?***
- 2. *Quels sont les déterminants du rendement perçu de la formation?***
- 3. *Quel est l'effet de l'évaluation (plus ou moins formelle) sur la perception du rendement de la formation?***

2.1.2 Modèles conceptuels

Notre question principale de recherche sur les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu comporte trois composantes : une composante sur les déterminants de l'évaluation de la formation, une autre sur les déterminants du rendement perçu de la formation et une dernière sur les effets d'interactions. À cet effet, nous proposons d'étudier, en premier lieu, chaque composante, pour ensuite étudier les effets de l'évaluation sur le rendement perçu. Nous avons donc bâti, à partir des variables recensées dans la littérature, les deux modèles conceptuels qui suivent.

2.1.2.1 Modèle conceptuel 1 : les déterminants de l'évaluation de la formation de la main-d'œuvre

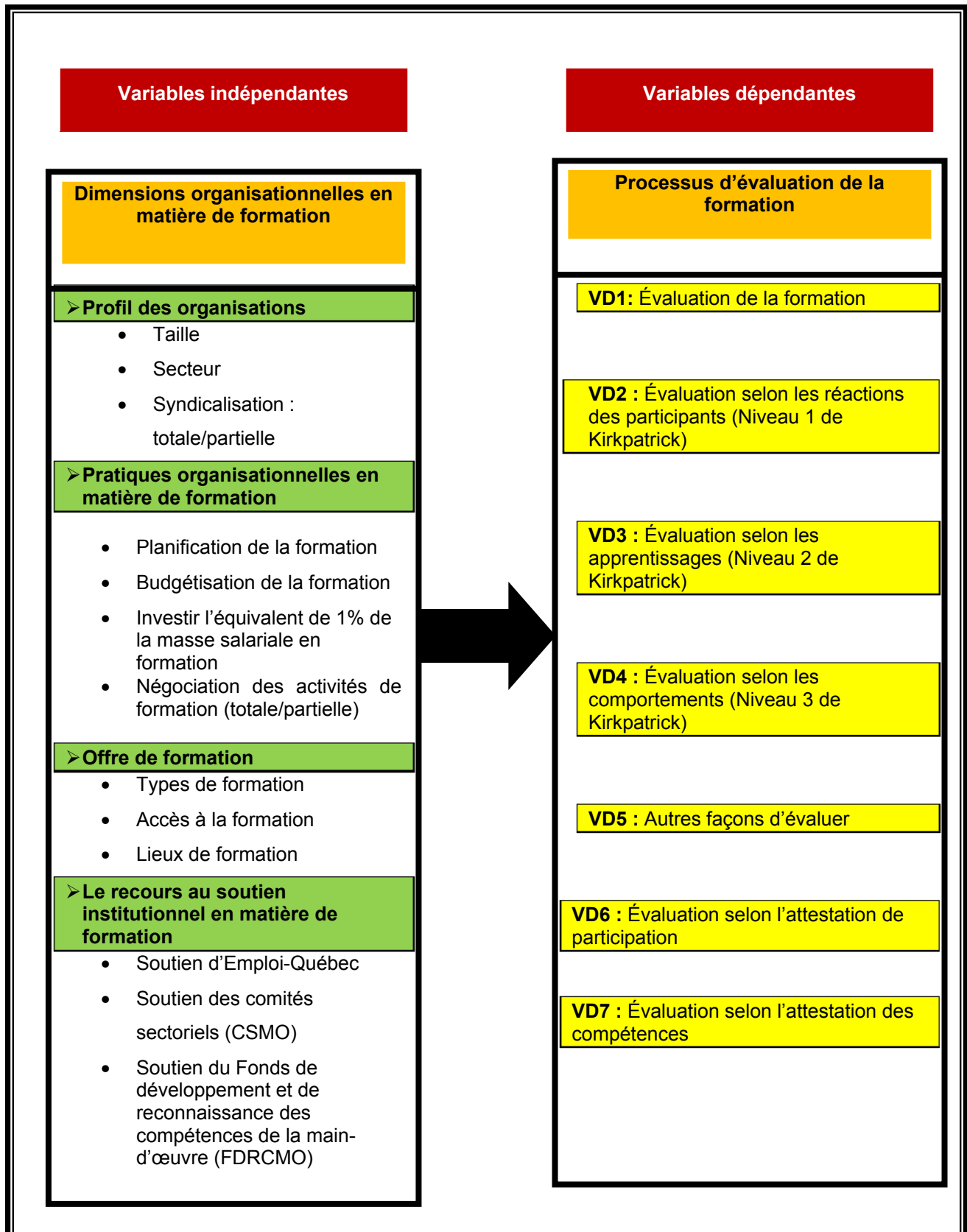
Pour répondre à la première composante de notre question principale de recherche, à savoir «Quels sont les déterminants de l'évaluation de la formation en entreprise?», nous avons dégagé à partir de notre revue de la littérature, plusieurs variables explicatives qui peuvent se regrouper sous forme de dimensions organisationnelles en matière de formation, se présentant ainsi sous quatre catégories : le profil des organisations, les pratiques organisationnelles en matière de formation, l'offre de formation et, finalement, le recours au soutien institutionnel en matière de formation. Toutes les variables retenues ressortent de la littérature et ont fait l'objet de notre analyse dans le premier chapitre.

La variable dépendante dans ce premier modèle conceptuel est le processus d'évaluation de la formation, qui se base essentiellement sur la littérature managériale, notamment les trois premiers niveaux d'évaluation issus du modèle de Kirkpatrick en matière d'opérationnalisation de l'évaluation de la formation dans les organisations. Nous avons enrichi cette variable, à partir de notre analyse de la littérature, par d'autres pratiques d'évaluation, à savoir : «Autres façons d'évaluer» pour regrouper plusieurs autres pratiques organisationnelles plus ou moins formalisées en matière d'évaluation de la formation, une évaluation de la formation attestée par écrit la participation à la formation, et une évaluation de la formation attestée par écrit les compétences et les qualifications acquises lors de la formation. Ainsi, nous avons testé les déterminants de l'évaluation de la formation selon un processus comportant six modes d'évaluation distincts : les trois premiers niveaux d'évaluation de Kirkpatrick, les autres façons d'évaluer, l'attestation de participation à la formation et l'attestation des qualifications acquises au terme de la formation.

Dans la figure à la page suivante, nous schématisons le premier modèle conceptuel reliant ainsi les dimensions organisationnelles en matière de formation au processus d'évaluation en matière de formation. La flèche continue indique les relations attendues entre ces deux types de variables. Le modèle suggère que la variation au niveau du processus

d'évaluation s'explique par des variations dans les caractéristiques des organisations, les pratiques des organisations en matière de formation, l'offre de formation et le recours des entreprises au soutien institutionnel en matière de formation.

Figure I - Modèle conceptuel 1: Déterminants de l'évaluation de la formation de la main-d'œuvre



2.1.2.2 Modèle conceptuel 2 : les déterminants du rendement perçu de la formation de la main-d'œuvre

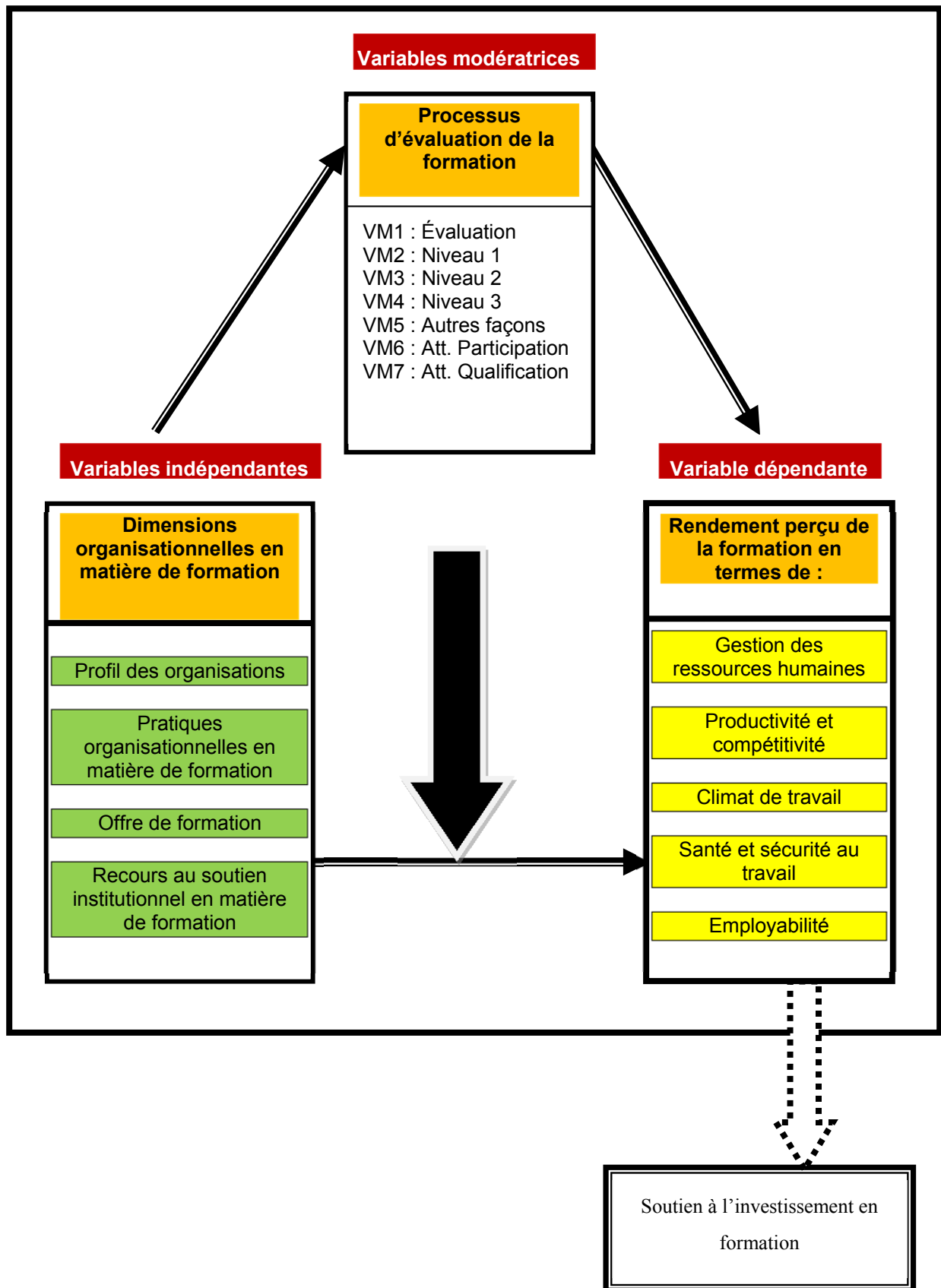
La deuxième composante de notre question principale de recherche est de savoir «Quels sont les déterminants du rendement perçu de la formation?». Pour répondre à cette question, nous avons retenu les mêmes variables indépendantes que celles du premier modèle conceptuel : les dimensions organisationnelles en matière de formation qui englobent des caractéristiques organisationnelles, des aspects institutionnels, des caractéristiques des formations et des aspects de l'offre de formation.

La variable à expliquer dans ce deuxième modèle conceptuel est le rendement de la formation tel que perçu par les employeurs assujettis à la *Loi sur les compétences* au Québec. Nous avons conçu ce deuxième modèle conceptuel à partir de notre revue de la littérature sur la formation et l'observation de son rendement. En effet, comme le montre notre analyse précédente des écrits recensés, le rendement de la formation peut se regrouper en cinq grandes catégories : l'observation des effets de la formation sur les ressources humaines, sur le climat de travail, sur la compétitivité et la productivité, ainsi que sur la santé et sécurité au travail. Le modèle suggère que toute variation au niveau du rendement perçu de la formation s'expliquerait par des variations au niveau des caractéristiques organisationnelles en matière de formation. Cette étape nous a permis de savoir quelles sont les caractéristiques des organisations, des pratiques de formation, des types de formation et de supports institutionnels en formation qui permettent d'entrevoir des retombées positives de la formation (selon les différentes dimensions du rendement). L'introduction des résultats (poids de présence de chaque niveau d'évaluation) enregistrés avec le premier modèle nous a permis d'observer l'effet de l'introduction de l'évaluation sur la perception du rendement de la formation. À ce niveau, le processus d'évaluation (variable dépendante dans le premier modèle) nous était utile en tant que variable modératrice (si l'on considère les probabilités de présence de chaque niveau d'évaluation) entre nos variables dépendantes et indépendantes. Ceci nous a permis de comparer le lien direct et indirect (via la variable modératrice) entre la variable dépendante et les variables indépendantes.

Dans la figure à la page suivante, nous schématisons le deuxième modèle conceptuel qui relie les dimensions organisationnelles en matière de formation au rendement perçu de la formation. La flèche continue indique les relations attendues entre ces deux types de variables. Les flèches continues faisant intervenir la variable modératrice entre les variables dépendante et indépendante reflètent aussi les liens attendus entre ces trois variables. La flèche en pointillé indique que l'étape de perception du rendement peut elle-même soutenir la décision d'investir en formation. Cette question ne fait pas partie de notre objet de recherche, et on ne l'a mentionnée que pour une éventuelle piste de recherche complétant notre projet.

Nous avons entrepris donc notre étude en nous appuyant sur ces deux modèles conceptuels sur lesquels nous avons revenu par la suite pour les préciser et les bonifier, conformément aux résultats trouvés. La prochaine section présente l'opérationnalisation des modèles conceptuels et à l'élaboration des hypothèses entre les différentes variables.

Figure II - Modèle conceptuel 2: Déterminants du rendement de la formation



2.2 Cadre opératoire

Le cadre opératoire de recherche nous permet de déterminer les indicateurs des différentes variables dans le modèle conceptuel, lesquelles peuvent être étudiées empiriquement.

Pour identifier les différents indicateurs, nous procédons à la conceptualisation. D'abord, nous déterminons les dimensions de chacun des concepts retenus. Ensuite, nous subdivisons les dimensions en composantes. Enfin, nous établissons les indicateurs en fonction du questionnaire soumis aux employeurs.

Cette procédure de conceptualisation est présentée dans un tableau à quatre colonnes contenant chacune le concept, les dimensions, les composantes et les indicateurs. Sont donc présentées successivement : la conceptualisation de la variable dépendante du modèle conceptuel 1 (processus d'évaluation de la formation), la conceptualisation des variables indépendantes pour les modèles conceptuels 1 et 2 (dimensions organisationnelles en matière de formation), les hypothèses de recherche pour le modèle conceptuel 1, la conceptualisation de la variable dépendante du modèle conceptuel 2 (rendement perçu de la formation), la conceptualisation de la variable modératrice pour le modèle conceptuel 2 (poids du processus d'évaluation) et, enfin, les hypothèses de recherche pour le modèle conceptuel 2.

2.2.1 Variable dépendante (modèle conceptuel 1)

Dans le tableau X, nous décomposons la variable dépendante (processus d'évaluation de la formation de la main-d'œuvre) selon ses dimensions, ses composantes et ses indicateurs. Sachant que nous avons fait le travail empirique à partir de la base des données dont dispose Emploi-Québec sur les entreprises assujetties à la *Loi sur les compétences*, nous avons composé avec des indicateurs disponibles dans le questionnaire adressé aux employeurs lors de cette enquête de 2003. Nous indiquons donc dans le tableau le numéro de question reflétant l'indicateur retenu, ainsi que les sources par rapport à la littérature afin de clarifier la provenance de ces indicateurs. En effet, ces indicateurs nous ont permis de

déterminer le type d'évaluation associé à chacune des dimensions organisationnelles en matière de formation.

Pour l'étude de notre variable dépendante (processus d'évaluation de la formation), nous avons retenu sept niveaux indépendants d'évaluations, représentant chacun une variable dépendante. Le niveau VD1 indique la présence d'évaluation formelle des activités de formation. L'évaluation selon les réactions des participants à la formation (niveau VD2) caractérise les organisations et les formations associées à ce type d'évaluation. Le niveau VD3, soit l'évaluation selon les apprentissages, caractérise les organisations qui évaluent les compétences acquises, selon un examen écrit ou pratique à la fin de la formation. Pour l'évaluation selon les comportements (VD4) reflète l'évaluation des transferts des compétences dans les fonctions de travail. Le niveau VD5 est caractérisé par une question ouverte pour indiquer d'autres façons d'évaluer. L'attestation de participation (VD6) est une manière d'évaluation formelle. Cet indicateur nous a permis de connaître les activités et les organisations associées à ce type d'évaluation. Enfin, le niveau VD7 est le niveau d'évaluation le plus formalisé, sachant qu'il est caractérisé par l'attestation des qualifications issues de la formation. Il est à noter que les sept niveaux caractérisant les variables dépendantes de ce modèle sont totalement indépendantes les unes des autres. Ainsi, notons que le niveau VD2 est l'évaluation des réactions des participants à la formation qui correspondait au niveau d'évaluation 1 du modèle de Kirkpatrick. Le niveau VD3 représente l'évaluation des compétences acquises à la fin de la formation et correspond au niveau d'évaluation 2 du modèle de Kirkpatrick. Le niveau VD4 représente l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail et correspond au niveau d'évaluation 3 du modèle de Kirkpatrick. Le niveau VD5 représente toutes autres façons plus ou moins formelles d'évaluer les activités de formation. Selon Lapierre et *al.* (2005 : 108), les principales autres façons d'évaluer sont les suivantes : «dans la pratique par une supervision ou un contrôle du travail effectué»; «une évaluation verbale»; «lors de réunions ou de rencontres d'équipes»; «par un examen ou un test de certification de l'organisme formateur»; «par une évaluation annuelle de l'employé»; «par un compte rendu ou un rapport écrit de la personne formée»; «par une

mise en situation ou simulation»; «l'employé formé doit former d'autres employés»; «par l'observation indirecte : client-mystère ou évaluation de la satisfaction de la clientèle».

Le niveau VD6 représente l'évaluation par l'attestation de la participation à la formation. Enfin, le niveau VD7 représente l'évaluation par l'attestation écrite mentionnant une liste des compétences acquises lors de la formation.

Tableau X: Cadre opératoire : variable dépendante (modèle conceptuel 1)

Concepts	Dimensions	Composantes	Indicateurs	Question	Sources
Processus d'évaluation de la formation	Niveaux d'évaluation de la formation	VD1 : Évaluation de la formation	Évaluation des activités de formation	Q. 2.22	Lapierre et <i>al.</i> 2005; Hashim, 2001 ; Barbier, 1994 ; D'Amboise et Garand, 1993; Lekie et MacMullen, 1997
		VD2 : Évaluation selon les réactions des participants (Niveau 1 d'évaluation selon Kirkpatrick)	Questionnaire de satisfaction auprès des employés formés	Q. 2.23a	ASTD, 1997; Lapierre et <i>al.</i> 2005; Conférence Board du Canada (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002) ; Scott, 1997; Shelton et Alliger, 1993; Phillips (dans Mann et Robertson, 1996); Belcourt, 1996; Kirkpatrick, 1979
		VD3 : Évaluation selon les apprentissages (Niveau 2 d'évaluation selon Kirkpatrick)	Évaluation des compétences acquises à la fin de la formation (par exemple, examen écrit ou examen pratique sur appareil à la fin de la formation)	Q. 2.23b	Scott, 1997; ASTD, 1997; Shelton et Alliger, 1993; Lapierre et <i>al.</i> 2005; Phillips (dans Mann et Robertson, 1996); Lapierre et <i>al.</i> 2002; Belcourt, 1996; Kirkpatrick, 1979
		VD4 : Évaluation selon les comportements (Niveau 3 d'évaluation selon Kirkpatrick)	Évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail (par exemple, par un examen pratique sur les lieux de travail)	Q.2.23c	Scott, 1997; ASTD, 1997; Shelton et Alliger, 1993; Lapierre et <i>al.</i> 2005; Phillips (dans Mann et Robertson, 1996); Lapierre et <i>al.</i> 2002; Belcourt, 1996; Kirkpatrick, 1979
		VD5 : Évaluation de la formation selon des pratiques propres à l'organisation	Autres façons d'évaluer, précisez ?	Q.2.23d	Betcherman et <i>al.</i> 1998 ; Lapierre et <i>al.</i> 2005; Fournier et <i>al.</i> 2004; ASTD, 1997; Belcourt, 1996
		VD6 : Évaluation selon une attestation de participation	Une attestation écrite de présence ou de participation à la formation	Q. 2.24a	Lapierre et <i>al.</i> 2002; Betcherman et <i>al.</i> 1998; Lapierre et <i>al.</i> 2005;
		VD7 : Évaluation selon une attestation des compétences	Une attestation écrite mentionnant une liste des compétences acquises par l'employé lors de la formation	Q. 2.24b	Lapierre et <i>al.</i> 2002; Betcherman et <i>al.</i> 1998; Lapierre et <i>al.</i> 2005.

2.2.2 Variables indépendantes

L'opérationnalisation des variables indépendantes (tableau XI) suit la même logique que pour la variable dépendante. Nous avons tenu compte des apports de la littérature étudiée au premier chapitre et des indicateurs disponibles dans le questionnaire de l'enquête (2003). Les variables indépendantes (dimensions organisationnelles en matière de formation) expliquent le processus d'évaluation (modèle conceptuel 1) et le rendement perçu de la formation (modèle conceptuel 2). Nous présentons les variables indépendantes selon la même structure que celle utilisée dans les modèles conceptuels, elle-même issue de la structure du questionnaire remis aux employeurs lors de l'enquête (2003).

Le profil de l'organisation est le premier concept traduisant les variables indépendantes. La première variable de ce concept est la taille de l'organisation qui est mesurée par le nombre total d'employés en 2002. Nous avons distingué les entreprises ayant moins de 50 employés, de 50 à 99 employés et 100 employés et plus. La deuxième variable est le secteur d'activité économique. Nous avons retenu cette variable étant donné que la littérature soulève l'influence de l'appartenance sectorielle à l'investissement en formation, par exemple le secteur de la construction ou celui de l'hébergement, restaurations et autres. L'enquête Emploi-Québec (2003) a retenu 10 groupes de secteurs d'activité économique. La troisième variable distingue les entreprises où tous les employés sont syndiqués. Enfin, la quatrième variable concerne les entreprises où seulement une partie des employés sont syndiqués.

Le deuxième concept traduisant les variables indépendantes est les pratiques organisationnelles en matière de formation. La planification de la formation constitue la cinquième catégorie de variables indépendantes. Les constats des écrits recensés indiquent le rôle important de cette variable dans le développement des activités de formation dans l'entreprise (CEDEFOP, 1998; Benoît Rousseau, 1993; Caron, 1994). La budgétisation de la formation (sixième catégorie de variables indépendantes) est un indicateur important dans le développement de la culture de formation dans l'organisation, d'après la littérature. La septième catégorie de variables indépendantes concerne l'investissement en formation.

L'indicateur de cette catégorie de variables indépendantes est mesuré par l'atteinte du seuil du 1% de la masse salariale pour la formation de la main-d'œuvre. La huitième variable est la formation négociée dans l'organisation. On la mesure comme étant totalement négociée, en partie négociée (neuvième variable), non négociée, ne s'applique pas (aux entreprises non syndiquées).

Le troisième concept traduisant les variables indépendantes est l'offre de formation de l'organisation. La dixième catégorie de variables indépendantes est caractérisée par les types de formation dispensés par l'organisation : l'entraînement à la tâche, la formation structurée sur des compétences de base, la formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier et la formation liée aux changements dans l'organisation. La onzième catégorie de variables indépendantes que nous avons retenus est l'accès à la formation selon les catégories d'employés et selon le sexe. Les indicateurs pour mesurer cette variable seront au nombre de sept taux de participation : cinq taux de participation des catégories d'employés et deux taux de participation selon le sexe. Enfin, nous avons retenu une douzième catégorie de variables indépendantes qui concerne les lieux de la formation. Les indicateurs qui mesurent cette variable indiquent si la formation se déroule sur les lieux du travail ou en dehors des lieux du travail.

Le quatrième concept traduisant nos variables indépendantes est le recours au soutien institutionnel en matière de formation. Nous avons retenu trois dimensions traduisant cet aspect institutionnel en formation. Notre choix de cette variable indépendante s'argumente en premier à partir du contexte institutionnel dans lequel agissent nos sujets de recherche (employeurs assujettis à la *Loi sur les compétences*). L'adoption de cette loi pour la formation a été accompagnée par la mise en place des structures institutionnelles au service des acteurs du marché du travail en général et au service des intervenants en formation, en particulier. À cet effet, nous avons postulé que le recours des employeurs aux services de ces structures ne reste pas sans influence sur le comportement de ces derniers en matière d'évaluation de la formation et de son rendement. Nous avons donc retenu la dimension de recours aux services d'Emploi-Québec qui constitue notre deuxième catégorie de variable

indépendante, mesurée par quatre indicateurs. La deuxième catégorie traite des recours aux services de comités sectoriels. La dernière catégorie de variables indépendantes est le recours aux interventions du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO). Notons enfin que nous sommes les premiers qui avons exploré le pouvoir explicatif des variables institutionnelles sur le processus d'évaluation de la formation et sur la perception des employeurs en matière du rendement de la formation.

Tableau XI: Variables indépendantes : dimensions organisationnelles en matière de formation de la main-d'œuvre (modèles conceptuels 1 et 2)

Concept	Dimensions	Indicateurs	Questions	Sources
Profil de l'organisation	1) Taille de l'entreprise	Le nombre total des employés en 2002 : Effectif	Q. 1.6	Fournier et <i>al.</i> 2004; Betcherman et <i>al.</i> , 1998; OCDE, 1998; Goux et <i>al.</i> , 2001; Nutek, 2000; Lapierre et <i>al.</i> 2005
	2) Secteur d'activité	Secteur d'activité de l'organisation en 2002	Q. 1.2	Fournier et <i>al.</i> 2004; Leckie et <i>al.</i> 2001; Lapierre et <i>al.</i> 2005
	3) Entreprise syndiquée	Organisation syndiquée	Q. 1.5	Fournier et <i>al.</i> 2004; Lapierre et <i>al.</i> 2005
Pratiques des organisations en matière de formation	4) Investissement en formation	Investissement <1% ou > 1% : 1) oui 2) non	Q. 2.5	Lapierre et <i>al.</i> 2005; Fournier et <i>al.</i> 2004; Bellmann ans Buchel, 2000; Smith et Hayton, 1999
	5) Formation négociée	Oui totale/ oui partielle/ Non, NSP	Q. 2. 26	Lapierre et <i>al.</i> 2005.2002
	6) Planification de la formation	Planification des besoins de formation 1) oui 2) non	Q.2.7	Fournier et <i>al.</i> 2004; Nutek, 2000; Benoît et Rousseau, 1993; Lapierre et <i>al.</i> 2005; CEDEFOP, 1998; Caron, 1994
	7) Budgétisation de la formation	Poste budgétaire 1) oui 2) non	Q. 2.12	Fournier et <i>al.</i> 2004; Nutek, 2000; CSN, 2001 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002); Benoît et Rousseau, 1993
Offre de formation	8) Formation dispensée par catégorie et par sexe	4 Types de formation pour 5 catégories professionnelles selon leur sexe	Q. 3.2	Barett, 2001; Hanson, 2001; Dearden et <i>al.</i> , 2000; Krueger and Lindahl, 1998; Krueger et Rouse, 1998; Barett et O'Connell, 1997; Black et Lynch, 1997; Lynch, 1992
	9) Accès à la formation	6 Catégories professionnelles ainsi que le nombre total des formés selon le sexe	Q.3.1	Barett, 2001; Hanson, 2001; Dearden et <i>al.</i> 2000; Krueger and Lindahl, 1998; Krueger et Rouse, 1998; Barett et O'Connell, 1997; Black et Lynch, 1997; Lynch, 1992

Recours au soutien institutionnel en formation	10) Recours aux services d'Emploi-Québec	Satisfaction de l'aide : 4 niveaux	Q. 4.2	Lapierre et <i>al.</i> 2005, 2002
	11) Recours aux services du comité sectoriel	Intervention du comité sectoriel : 7 indicateurs	Q. 4.3	Lapierre et <i>al.</i> 2005, 2002
	12) Recours aux services du FDRCMO	1) oui 2) non	Q. 5.2	Lapierre et <i>al.</i> 2005, 2002

2.2.3 Hypothèses de recherche (modèle conceptuel 1)

Notre travail empirique est divisé en deux parties selon les deux modèles conceptuels retenus à cet effet. Afin de nous donner des outils pour tester notre question de recherche sur les déterminants de l'évaluation de la formation en entreprise (première composante de question principale de recherche), nous avons formulé des hypothèses qui, après leur validation empirique, nous ont permis de répondre à notre question. Dans le tableau XII qui suit, nous présentons les hypothèses formulées pour chaque concept du modèle et chacune des variables indépendantes ainsi que leurs sources scientifiques. La vérification de chacune des hypothèses nous a conduit à spécifier dans nos résultats les dimensions particulières de chaque concept qui ont un impact statistiquement significatif sur la variable dépendante. De la sorte, nous étions en mesure de reconstruire le modèle explicatif au terme de la recherche. Ainsi, toute hypothèse nécessitant des explications supplémentaires est présentée à part.

Tableau XII: Hypothèses de recherche (modèle conceptuel 1)

Hypothèses	Variables indépendantes	Sources
Concept : profil de l'organisation		
H1 : Les organisations de moyenne et grande taille pratiquent plus l'évaluation de la formation et le font plus selon des pratiques formelles d'évaluation.	Taille de l'entreprise	Fournier et <i>al.</i> 2004; Betcherman et <i>al.</i> 1998; OCDE, 1998; Goux et <i>al.</i> 2001; Nutek, 2000; Lapierre et <i>al.</i> 2005
H2 : L'évaluation de la formation selon des pratiques formelles d'évaluation varie selon les secteurs d'activités ou le regroupement de secteurs économiques.	Secteur d'activité	Emploi-Québec 2005; Lapierre et <i>al.</i> 2002; Fournier et <i>al.</i> 2004; Lekie et <i>al.</i> 2001
H3 : La syndicalisation des employés a un effet positif sur les pratiques d'évaluation de la formation.	Entreprise syndiquée	Étude de la CSN, 2001(dans Lapierre et <i>al.</i> 2002); Fournier et <i>al.</i> 2004; Lapierre et <i>al.</i> 2005.
Concept : Pratiques organisationnelles en matière de formation		
H4 : Les organisations qui investissent l'équivalent du 1% de leur masse salariale en formation font plus l'évaluation de la formation et le font plus selon des pratiques formelles.	Investissement de l'équivalent de 1% de la masse salariale en formation	Lapierre et <i>al.</i> 2005; Fournier et <i>al.</i> 2004; Bellmann & Buchel, 2000; Smith et Hayton, 1999
H5 : Les organisations qui planifient leurs besoins de formation font plus l'évaluation de la formation et le font plus selon des méthodes formelles.	Planification de la formation	Fournier et <i>al.</i> 2004; Nutek, 2000; Benoît et Rousseau, 1993; Lapierre et <i>al.</i> 2005; CEDEFOP, 1998; Caron, 1994; CSN, 2001 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002); Henripin, 1998 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002); Betcherman et <i>al.</i> 1998
H6 : Les organisations qui budgétisent la formation font plus l'évaluation de la formation et le font plus selon des méthodes formelles.	Budgétisation de la formation	Fournier et <i>al.</i> 2004; Nutek, 2000 ; CSN, 2001 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002); Benoît et Rousseau 1993; Lapierre et <i>al.</i> 2005
H7 : La négociation de la formation influence positivement les pratiques d'évaluation de la formation	Négociation de la formation	Étude de la CSN, 2001(dans Lapierre et <i>al.</i> 2002) ; Emploi-Québec 2005; Lapierre et <i>al.</i> 2002

Concept : Offre de formation		
H8 : La formation spécifique s'associe positivement aux pratiques formelles d'évaluation de la formation.	Formation dispensée par catégorie d'employés	Becker, 1975; Lepak and Snell, 1999; Galunic et Anderson, 2000; Barrett, 200; Hanson, 2001 ; Dearden et <i>al.</i> 2000 ; Groot, 1999; Krueger et Rouse, 1998; Krueger et Lindahl, 1998; Barrett et O'Connell, 1997; Black et Lynch, 1997; Lynch, 1992; Jacob et <i>al.</i> 1996; Knoke et Kalleberg, 1994; Smith et Dowling, 2001; Barrett et O'Connell, 1997
H9 : Plus l'organisation favorise l'accès des employés à la formation (plus le taux de formation est élevé), plus elle procède à l'évaluation des activités de formation selon des pratiques formelles.		Hansson, 2007 ; Zwick, 2002,2006; Barrett et O'Connell ,2000; Aragon-Sanchez et <i>al.</i> 2003; Harel et Tzafrir, 1999; Black et Lynch 1995, 1996; Holzer et <i>al.</i> 1993; Russel et <i>al.</i> 1985
Concept : Recours au soutien institutionnel en matière de formation		
H10 : L'aide-conseil en formation qu'apporte Emploi-Québec aux organisations en matière de formation augmente les possibilités d'évaluation formelle de la formation.	Recours aux services d'Emploi-Québec	Fournier et <i>al.</i> 2004 Lapierre et <i>al.</i> 2005 Lapierre et <i>al.</i> 2002
H11 : L'aide-soutien en formation qu'apporte le comité sectoriel de la main-d'œuvre aux organisations en matière de formation augmente les possibilités d'évaluation formelle de la formation.	Recours aux services du comité sectoriel	Lapierre et <i>al.</i> 2005 Lapierre et <i>al.</i> 2002
H12 : L'aide-soutien en formation qu'apporte le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO) aux organisations augmente les possibilités d'évaluation formelle de la formation.	Recours aux services du FDRCMO	Lapierre et <i>al.</i> 2005 Lapierre et <i>al.</i> 2002

Bien que la majorité de nos hypothèses proviennent directement de la revue de la littérature et même si elles sont claires et simples, quelques-unes, par contre, nécessitent des explications sur le sens des liens postulés ainsi que leurs sources de recherche.

H2 : L'évaluation de la formation selon des pratiques formelles d'évaluation varie selon les secteurs d'activités ou le regroupement de secteurs économiques.

Il ressort des écrits recensés que certains secteurs d'activité économique, comme ceux de la construction, du commerce de gros et de détail, etc., éprouvent plus de difficultés que d'autres en matière de pratiques de formation en général et, en particulier, en matière d'évaluation des formations (Emploi-Québec, 2005 ; Lapierre et *al.* 2002 ; Fournier et *al.* 2004 ; Lekie et *al.* 2001). À cet effet, nous avons postulé que les secteurs d'activité économique ou bien les regroupements de secteurs s'associeront différemment aux six niveaux d'évaluation de la formation.

H5 : Les organisations qui planifient leurs besoins de formation font plus l'évaluation de la formation et le font plus selon des pratiques formelles.

Cette hypothèse ressort de la littérature dans le sens où les entreprises qui planifient leurs besoins de formation font plus de formation et le font bien (CEDEFOP, 1998 ; Benoît et Rousseau, 1993). À cet effet, nous postulons que les entreprises qui font bien la formation doivent s'engager dans un processus développé de formation dont l'évaluation structurée et élaborée fait partie. Les entreprises qui éprouvent des difficultés dans la planification de la formation font une évaluation moins élaborée de leurs activités de formation.

2.2.4 Variable dépendante (modèle conceptuel 2)

L'opérationnalisation de la variable dépendante (rendement perçu de la formation de la main-d'œuvre), telle qu'elle se présente dans le tableau XIII, commence par décomposer cette variable selon ses dimensions, ses composantes et ses indicateurs. Nous avons composé avec des indicateurs disponibles dans le questionnaire destiné aux employeurs assujettis à la *Loi sur les compétences*, dont on mentionne le numéro de question reflétant

l'indicateur retenu. Chaque indicateur ressort de notre revue de la littérature dont on indique la source afin de clarifier sa provenance. Tous les indicateurs retenus nous ont permis de déterminer le type (ou niveau) du rendement de la formation tel que perçu par l'employeur assujetti à la *Loi sur les compétences*. Notons aussi que, lors de cette opérationnalisation de la variable dépendante, nous avons gardé la structure de présentation de celle du modèle conceptuel ainsi que la même structure de catégorisation des variables telle qu'elle apparaît dans le questionnaire de l'enquête 2003.

Le concept du rendement perçu de la formation trouve ses origines dans la littérature. En effet, des auteurs comme D'Amboise et Garand (1993) et Betcherman et *al.* (1997) soulèvent que l'évaluation du rendement de la formation se fait généralement sur la base des perceptions subjectives des employeurs. Les dimensions de la variable dépendante que nous avons retenus ici sont : les retombées de la formation telles que perçues par les employeurs assujettis à la *Loi sur les compétences* au Québec. Six composantes de ces dimensions ont été opérationnalisées dans notre recherche: les retombées perçues en termes de gestion des ressources humaines, de climat de travail, de compétitivité et de productivité, de santé et sécurité au travail en ce qui a trait à l'employabilité des employés formés.

Pour la première composante (retombées en termes de GRH), quatre indicateurs issus de la littérature mesurent cette variable : l'amélioration de la capacité d'adaptation au changement technologique ou organisationnel, moins de supervision et d'encadrement, moins de roulement de personnel et moins d'absentéisme. La deuxième composante (retombées en termes de climat de travail) a été opérationnalisée aussi par quatre indicateurs : motivation personnelle accrue, stimulation des équipes de travail, meilleur climat de travail et paix syndicale. La troisième composante (retombées en termes de compétitivité et de productivité) a été étudiée selon trois indicateurs : produit de meilleure qualité, plus grand respect des échéanciers de production et coûts de production inférieurs. La quatrième composante (retombées en termes de santé et sécurité au travail) a trouvé sa mesure dans les indicateurs suivants : moins de gaspillage de matériel ou de matériaux, moins de bris d'équipements et moins d'accidents de travail. La cinquième composante

(retombées en ce qui a trait à l'employabilité des employés formés) a été mesurée selon deux indicateurs : contribution de la formation à la promotion de certains employés et si la formation a permis à certains employés d'éviter un congédiement pour manque de compétences.

Tableau XIII: Modèle opératoire : variable dépendante (modèle conceptuel 2)

Concept	Dimensions	Composantes	Indicateurs	Numéro de la question	Sources
Rendement perçu de la formation	Les retombées de la formation telles que perçues par les employeurs assujettis à la <i>Loi sur les compétences</i> au Québec	Retombées perçues en termes de gestion des ressources humaines	4 indicateurs reliés à la GRH, en accord/ en désaccord/ NSP	Q. 2. 25 d Q. 2. 25 e Q. 2. 25 f Q. 2. 25 j	Holzer et <i>al.</i> 1993; Fournier et <i>al.</i> 2004; Bainbridge. 2004 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002); Parent, 1997; Huselid, 1995; Way, 2002; Fabi et <i>al.</i> 2004; Sorenson, 2002; Tsang, 1997; Berg, 1999; Batt et Applebaum, 1995; Guérin et <i>al.</i> 1997; Arcand et <i>al.</i> 2002; Sorenson, 2002; Scott, 1997; Benabou, 1997
		Retombées perçues en termes de climat de travail	4 indicateurs reliés au climat en accord/ en désaccord/ NSP	Q. 2. 25 k Q. 2. 25 l Q. 2. 25 m Q. 2. 25 n	Doray et <i>al.</i> 1994 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002); Scott, 1997; Lapierre et <i>al.</i> 2005.
		Retombées perçues en termes de compétitivité et de productivité	3 indicateurs reliés à la productivité en accord/ en désaccord/ NSP	Q. 2. 25 g Q. 2. 25 h Q. 2. 25 i	Fournier et <i>al.</i> 2004; Doray et <i>al.</i> 1994 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002); Batt et Applebaum, 1995 ; Lapierre et <i>al.</i> 2005 ; Fournier et <i>al.</i> 2004 ; Benabou, 1997; Parent, 1997; Tsang, 1997; Sorenson, 2002.
		Retombées perçues en termes de santé et sécurité au travail	3 indicateurs à la SST en accord/ en désaccord/ NSP	Q. 2. 25 a Q. 2. 25 b Q. 2. 25 c	Doray et <i>al.</i> 1994 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002) Scott, 1997; Holzer et <i>al.</i> 1993; Scott, 1997; Lapierre et <i>al.</i> 2005.

		Retombées perçues en termes de promotion de certains employés	Oui / non	Q. 3.3	Becker, 1975; Fournier et al. 2004 ; Lapierre et al. 2002 ; Lapierre et al. 2005.
		Retombées perçues en termes d'employabilité des employés formés	Oui/ non	Q. 3.4	Fournier et al. 2004 ; Lapierre et al. 2002 ; Lapierre et al. 2005.

2.2.5 Hypothèses de recherche (modèle conceptuel 2)

Afin de nous donner des outils de vérification de notre question de recherche sur les déterminants du rendement perçu de la formation (deuxième composante de notre question principale de recherche), nous avons formulé les hypothèses présentées dans le tableau XIV qui suit. La validation empirique de ces hypothèses nous a permis de répondre à notre question de recherche. Notons que les hypothèses ci-dessous formulées proviennent directement de la revue de la littérature que nous avons effectuée dans le premier chapitre de ce projet.

Tableau XIV: Hypothèses de recherche (modèle conceptuel 2)

Hypothèses	Variables indépendantes	Sources
Hypothèse spécifique (HS) : Les pratiques d'évaluation de la formation (plus ou moins élaborées) influencent positivement la perception du rendement de la formation	Évaluation formelle et évaluation informelle (perception)	Kirkpatrick, 1979; Becker, 1975 ; Hashim, 2001; Rousseau, 2005
Concept : Profil de l'organisation		
H1a : Les petites entreprises (comptant moins de 100 employés) se limitent davantage à percevoir rendement de la formation (évaluation informelle).	Taille de l'entreprise	Fournier et al. 2004; Betcherman et al. 1998; OCDE, 1998 ; Goux et al. 2001 ; Nutek, 2000 ; Lapierre et al. 2005

H1b : La taille de l'organisation (moins de 100 employés) et la pratique formelle de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation par l'employeur.	Taille de l'organisation et évaluation de la formation	Exploratoire
H2a : La perception du rendement de la formation par l'employeur varie selon le secteur ou le regroupement des secteurs d'activité économique.	Secteur d'activité	Fournier et <i>al.</i> 2004; Leckie et <i>al.</i> 2001; Lapierre et <i>al.</i> 2005
H2b : L'évaluation formelle de la formation joue un rôle de modération entre le secteur et la perception du rendement de la formation	Secteur d'activité et évaluation de la formation	Exploratoire
H3a : La syndicalisation des employés a un effet positif sur la perception du rendement de la formation.	Entreprise syndiquée	Fournier et <i>al.</i> 2004; Lapierre et <i>al.</i> 2005; CEDEFOP, 1998; Lapierre et <i>al.</i> 2005; Fournier et <i>al.</i> 2004; Green, D. et <i>al.</i> 2001; CSN, 2001 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002) ; Barron et <i>al.</i> 1999; Acemoglu, D. et J.-S. Pischke, 1999 ; Kennedy et <i>al.</i> 1994; Green, F. 1993; Lynch, L. 1992; Barron et <i>al.</i> 1987; Freeman, R.B. et J.L. Medoff, 1984
H3b : La syndicalisation des employés et les pratiques d'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Syndicalisation des employés et évaluation de la formation	Exploratoire
Concept: Pratiques organisationnelles en matière de formation		
H4a : L'investissement de 1% de la masse salariale en formation influence positivement la perception du rendement de la formation.	Investissement en formation	Bellmann et Büchel, 2000; Becker, 1975; Lapierre et <i>al.</i> 2005; Fournier et <i>al.</i> 2004; Smith et Hayton, 1999
H4b : L'investissement de 1% de la masse salariale en formation et la pratique de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Investissement et évaluation de la formation	Exploratoire

H5a : La planification de la formation influence positivement la perception du rendement de la formation.	Planification de la formation	Lapierre et <i>al.</i> 2005 ; Fournier et <i>al.</i> 2004; Nutek, 2000 ; CEDEFOP, 1998; Caron, 1994; Benoît et Rousseau, 1993
H5b : La planification de la formation et l'évaluation de la formation exercent un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Planification et évaluation de la formation	Exploratoire
H6a : La budgétisation de la formation dans les organisations influence positivement la perception du rendement de la formation.	Budgétisation de la formation	Lapierre et <i>al.</i> 2005; Fournier et <i>al.</i> 2004; Nutek, 2000; CSN, 2001 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002); Benoît et Rousseau, 1993
H6b : La budgétisation de la formation et de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Budgétisation et évaluation de la formation	Exploratoire
H7a : La négociation de la formation influence positivement la perception du rendement de la formation.	Négociation de la formation	Alain, 200 ; Doray et Bélanger, 2006; Foucher et Morin, 2006; Giles, 2005; Baribeau ,2005; Livingstone et Raykov, 2005 ; Lapierre et <i>al.</i> 2005 ; Fournier et <i>al.</i> 2004 ; Charest, 2003 et 1998 ; Doray et <i>al.</i> 2004 ; Green et Lemieux, 2001 ; Étude de la CSN, 2001(dans Lapierre et <i>al.</i> 2002) ; Blouin et <i>al.</i> 2000 ; Barron et <i>al.</i> 1999 ; Acemoglu, D. et J.-S. Pischke, 1999 ; Doray , 1999; Henripin, 1998 ; Centre canadien du marché du travail et de la productivité, 1997 ; Kennedy et <i>al.</i> 1994 ; Green, F. 1993 ; Lynch, 1992 ; Barron et <i>al.</i> 1987 ; Freeman, R.B. et J.L. Medoff, 1984
H7b : La négociation de la formation et de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation	Négociation et évaluation de la formation	Exploratoire

Concept: Offre de formation		
H8a : La formation spécifique influence positivement la perception du rendement de la formation.	Formation spécifique	Smith et Dowling, 2001; Barrett, 2001; Hanson, 2001; Dearden et al. 2000; Galunic et Anderson, 2000 ; Lepak and Snell, 1999 ; Groot, 1999; Krueger et Lindahl, 1998; Krueger and Lindahl, 1998; Krueger et Rouse, 1998; Barrett et O'Connell, 1997; Black et Lynch, 1997; Jacob et al. 1996; Knoke et Kalleberg, 1994; Lynch, 1992 ; Becker, 1975
H8b : La formation spécifique et la pratique de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Formation spécifique et évaluation de la formation	Exploratoire
H9a : Autant le taux d'accès des employés à la formation est élevé, autant l'employeur a de chances de percevoir un rendement de la formation.	Accès à la formation	Lapierre et al. 2005, 2002 ; Smith et Dowling, 2001; Barrett, 2001; Hansson, 2007; Dearden et al. 2000 ; Galunic et Anderson, 2000; Lepak and Snell, 1999; Groot, 1999 ; Krueger et Lindahl, 1998; Krueger et Rouse, 1998; Jacob et al. 1996; Knoke et Kalleberg, 1994; Harel et Tzafrir 1999; Black et Lynch, 1995; Holzer et al. 1993; Russel et al. 1985
H9b : L'accès élevé des employés à la formation et les pratiques d'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Accès à la formation et évaluation de la formation	Exploratoire

Concept : Recours au soutien institutionnel en matière de formation		
H10a : L'aide-conseil qu'apporte Emploi-Québec aux organisations en matière de formation influence positivement la perception du rendement de la formation.	Recours aux services d'Emploi-Québec	Lapierre et <i>al.</i> 2005; Lapierre et <i>al.</i> 2002.
H10b : L'aide-conseil qu'apporte Emploi-Québec aux organisations en matière de formation et la pratique de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Recours aux services d'Emploi-Québec et évaluation	Exploratoire
H11a : L'aide-soutien qu'apportent les comités sectoriels aux organisations en matière de formation influence positivement la perception du rendement de la formation.	Recours aux services du comité sectoriel	Lapierre et <i>al.</i> 2005; Fournier et <i>al.</i> 2004; Lapierre et <i>al.</i> 2002
H11b : L'aide-soutien qu'apportent les comités sectoriels aux organisations en matière de formation et la pratique de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Recours aux services du comité sectoriel et évaluation de la formation	Exploratoire
H12a : Le soutien qu'apporte le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre aux organisations influence positivement la perception du rendement de la formation.	Recours aux services du FDRCMO	Lapierre et <i>al.</i> 2005; Fournier et <i>al.</i> 2004; Lapierre et <i>al.</i> 2002
H12b : Le soutien qu'apporte le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre aux organisations et la pratique de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Recours aux services du FDRCMO et évaluation de la formation	Exploratoire

Bien que nos hypothèses émanent directement de la littérature, nous avons jugé utile de clarifier le sens de variation de quelques-unes. En effet, en nous référant aux études recensées sur l'offre de formation, nous avons pu dégager l'hypothèse que les formations qui se déroulent dans l'entreprise et données par des collègues ou des pairs sont généralement de type spécifique à une fonction du travail, une tâche ou un métier. Par ailleurs, selon la théorie du capital humain de Becker (1964), l'employeur finance ce type de formation

spécifique qui est rentable pour son entreprise (gains de productivité), alors que la formation générale sera financée par l'employé étant donné qu'elle lui est aussi profitable (meilleure employabilité, gains salariaux). Selon cette explication, la formulation de notre hypothèse (H8a) aurait été : autant la formation est spécifique, autant l'employeur percevra des retombées positives. Or, la littérature sur la formation soulève que, dans les faits, il est difficile de distinguer à la Becker la formation générale de celle spécifique. La frontière entre les deux types de formation reste une zone grise (Lazear, 2003). D'autres travaux empiriques ont par contre observé que la formation en entreprise de type général augmentait la productivité, alors que celle de type spécifique à l'entreprise n'avait pas d'effet sur la productivité (Barett, 2001; Barett et O'Connell, 1997, 2001; Holzer, 1993; Bartel, 1994; Lynch et Black, 1995, 1996). En effet, en nous référant aux études empiriques et à ce qu'on a postulé au début (que la formation à l'interne est plutôt spécifique alors que la formation qui se donne à l'externe est plus générale), nous avons formulé notre hypothèse de la manière suivante :

H8a : La formation spécifique influence positivement la perception du rendement de la formation.

Sachant que nous disposons (dans la base de données) de quatre types de formation spécifique et générale (entraînement à la tâche dispensé par un employé, formation structurée sur des compétences de base, formation structurée spécifique à une fonction de travail ou à un métier, formation structurée liée aux changements dans l'organisation), notre analyse statistique nous a permis de confirmer le sens de notre hypothèse, et par-là nous avons confirmé certaines études empiriques issues de la théorie du capital humain.

2.2.6 Variables modératrices (modèle conceptuel 2)

En sciences sociales, et notamment en relations industrielles, les variables intermédiaires (médiatrices et modératrices) sont très utiles pour améliorer la compréhension des processus liant les variables indépendantes ou explicatives (exemple, une innovation en gestion des ressources humaines) et les variables dépendantes ou expliquées (exemple, performance au travail). Taylor (1998, p. 84) explique que «les études de terrain,

qu'elles soient basées sur l'expérimentation, le test des corrélations, les entretiens ou les questionnaires, apportent beaucoup plus que de montrer la simple existence des phénomènes. Elles fournissent un aperçu très utile des contextes dans lesquels ces phénomènes interviennent; elles donnent une estimation de la force de ces phénomènes et des liens entre les variables; elles permettent de détecter les effets médiateurs; et elles sont très importantes pour identifier les variables individuelles et contextuelles qui ont des effets modérateurs sur les phénomènes étudiés». Baron et Kenny (1986) considèrent que la variable médiatrice permet à la variable indépendante d'influencer la variable dépendante, alors que, la variable modératrice, qu'elle soit de nature qualitative ou quantitative, elle affecte le sens et l'intensité de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante. Par ailleurs, quelle que soit la méthode d'analyse adoptée, la décision de considérer une variable médiatrice ou modératrice doit être essentiellement basée sur son utilité théorique et conceptuelle.

En effet, une variable modératrice est une variable qui agit essentiellement sur la relation entre deux autres variables. Il s'agit d'une variable qui modifie systématiquement la grandeur, l'intensité, le sens et/ou la forme de l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante (Sharma et *al.* 1981). Autrement dit, le lien observé entre les deux variables sera différent suite à l'intervention d'une troisième variable dite modératrice. Ce lien peut devenir plus fort ou plus faible; ou devenir négatif alors qu'il était positif sans l'intervention de la variable modératrice. Une variable modératrice est donc une variable qui spécifie l'effet d'une variable indépendante. Généralement, la variable modératrice interagit avec la variable indépendante pour influencer la variable dépendante; par exemple l'interaction entre la nature de la formation offerte et la pratique de l'évaluation influence le rendement de la formation.

Dans la littérature recensée, aucune étude n'a utilisé l'évaluation comme variable modératrice dans la relation entre la formation et son rendement. Pourtant, l'évaluation de la formation est une variable qui pourrait expliquer les résultats équivoques des études

portant sur la relation entre la formation et son rendement perçu ou mesuré. En effet, il est possible que l'évaluation de la formation ait un effet modérateur dans la relation entre ces deux concepts. En fait, plus l'évaluation est présente, plus la relation positive entre la formation et son rendement est forte. Dans notre étude, nous croyons qu'il est fort probable que les pratiques formelles d'évaluation de la formation en plus qu'elles influencent directement la perception du rendement, elles peuvent aussi influencer positivement les relations entre les dimensions organisationnelles en matière de formation et la perception du rendement de la formation.

Comme le montre le schéma de notre modèle conceptuel 2 sur les déterminants du rendement de la formation, nous avons utilisé la présence du processus d'évaluation de la formation (en termes de probabilités) comme variables modératrices entre les variables indépendantes (dimensions organisationnelles en matière de formation) et la variable dépendante (rendement perçu de la formation). L'introduction de telles variables sur le plan statistique nous a permis de voir l'effet d'un lien indirect entre les variables indépendantes et la variable dépendante après avoir observé le lien direct (Irwin et McClelland, 2002; Baron et Kenny, 1986; Cleary et Kessler, 1982). L'objectif de cet exercice est de tester si, en plus d'expliquer la perception du rendement de la formation (effet direct), la pratique formelle d'évaluation en tant que pratique organisationnelle en matière de formation exerce aussi une influence conjointement (effet indirect) avec d'autres déterminants de la perception du rendement de la formation par les employeurs. En d'autres termes, sachant l'effet direct qu'exercent les pratiques formelles d'évaluation de la formation, nous avons exploré leurs effets indirects sur la perception du rendement de la formation de la main-d'œuvre.

Pour ce faire, nous avons avancé l'hypothèse que nous avons appelée « Hypothèse spécifique », car nous avons considéré que la variable « Évaluation formelle de la formation » est une variable très spécifique dans notre recherche. En effet, nous l'avons expliquée, dans un premier temps, dans le premier modèle. Elle devient explicative du rendement perçu de la formation (en tant qu'une des pratiques organisationnelles en matière de formation, c'est-à-dire une composante du processus de formation de la main-d'œuvre dans les organisations),

et finit par devenir une variable modératrice qui a un effet ou une influence combinée avec les autres déterminants du rendement perçu de la formation de la main-d'œuvre.

L'hypothèse spécifique telle que formulée (**HS** : Les pratiques d'évaluation de la formation (plus ou moins élaborées) influencent positivement la perception du rendement de la formation) permet de tester l'association d'une pratique de processus de formation sur la perception de son rendement.

Cette hypothèse a comme source, dans la littérature, la théorie du capital humain qui a comme hypothèse de base la rationalité de l'individu (employeur). Selon cette hypothèse, l'employeur, comme acteur rationnel, doit évaluer ses activités de formation selon les niveaux d'évaluation les plus élaborés pour en percevoir le maximum de retombées.

Tester cette hypothèse nous a permis de nous prononcer sur le degré de rationalité de l'employeur au Québec en matière d'évaluation de la formation et de perception de ces retombées sur l'organisation. Bref, une telle hypothèse nous a permis de mettre à l'épreuve des faits l'approche économique (la théorie néoclassique) du point de vue comportement des employeurs au Québec en matière d'évaluation de la formation et de son rendement perçu.

Dans la deuxième étape, nous avons testé les pratiques formelles d'évaluation de la formation (qui sont confirmées dans le cadre de l'hypothèse spécifique comme déterminantes du rendement perçu de la formation) comme déterminantes modératrices entre le rendement perçu de la formation et ses déterminants. Cette étape s'est faite par le biais de douze (12) hypothèses exploratoires notées H1b, H2b, H3b, H4b, H5b, H6b, H7b, H8b, H9b, H10b, H11b, H12b.

Tester des éléments caractérisant le profil de l'organisation et la pratique formelle de l'évaluation de la formation par les hypothèses H1b, H2b et H3b nous a permis d'identifier les types d'organisations qui sont motivées par la seule rationalité économique dans le processus de perception du rendement de la formation.

Les hypothèses H4b, H5b, H6b et H7b nous ont permis de tester l'effet de la

dynamique interne des organisations en matière de formation et leur comportement rationnel en matière d'évaluation permettent une meilleure perception du rendement de la formation. L'internalisation des pratiques de formation par l'organisation est une forme d'institutionnalisation de la formation (ceci reflète la culture organisationnelle et son comportement en matière de formation). Ainsi, nous avons pu conclure que la perception du rendement de la formation par les employeurs au Québec est motivée par la rationalité économique (pratique formelle d'évaluation) et la rationalité «institutionnelle» (internalisation des pratiques de formation).

Les hypothèses H8b et H9b nous ont permis de tester que la perception du rendement de la formation par les organisations au Québec est motivée en même temps par la nature de l'offre de formation au sein des organisations et par la rationalité économique des employeurs.

Enfin, les hypothèses H10b, H11b et H12b permettant de tester que la dynamique des organisations en matière de perception du rendement de la formation est guidée par une rationalité économique (évaluation formelle de la formation) et aussi une «rationalité institutionnalisée» (soutien institutionnel en formation).

Au total, tester les différentes hypothèses H1b, H2b, H3b, H4b, H5b, H6b, H7b, H8b, H9b, H10b, H11b, H12b a permis à notre recherche des valeurs ajoutées empirique et théorique importantes. Sur le plan empirique, nous avons identifié les déterminants directs et indirects du rendement perçu de la formation de la main-d'œuvre qui permettront d'orienter les interventions de différents acteurs en matière de formation de la main-d'œuvre.

Sur le plan théorique, nous avons démontré que la dynamique du comportement des employeurs au Québec en matière d'évaluation du rendement de la formation est en même temps économique et institutionnelle. Ainsi, nous avons établi une jonction et une cohabitation entre deux approches théoriques (économique et institutionnelle) qui, depuis longtemps, sont considérées comme opposées, voire contradictoires. Nous avons démontré

que l'économique et l'institutionnel ne sont pas dichotomiques, mais qu'au contraire, pour mieux comprendre l'essor de la formation dans les milieux du travail, il faut mobiliser les deux approches théoriques. Autrement dit, l'étude de comportement des organisations en matière de formation et de l'évaluation de son rendement trouve ses explications dans une approche intégrant en même temps des facteurs explicatifs issus de l'approche économique, managériale et institutionnaliste. En effet, c'est ce cadre intégratif de différentes approches (économique, managériale et institutionnaliste) que nous avons adopté pour guider notre recherche sur les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu par les employeurs assujettis à la *Loi sur les compétences* au Québec.

2.3 Méthodologie de recherche

Dans notre recherche, nous abordons un champ contemporain (même si le questionnement sur le rendement de l'investissement en formation n'est pas récent) à propos duquel les spécialistes s'entendent pour dire qu'il est encore peu connu. Notre revue approfondie de la littérature existante dans les domaines du management, des ressources humaines et des relations industrielles nous a permis de dresser un bilan de l'état des connaissances relatives aux différents aspects de la formation continue dans les organisations, des processus d'évaluation de la formation et de son rendement tels que perçu par les employeurs. De la littérature donc, nous avons construit deux modèles conceptuels qui sont la base de notre étude. Nous avons entrepris une étude empirique approfondie pour tester les modèles théoriques ci-haut proposés. À cet effet, nous avons utilisé l'enquête 2003, réalisée par l'Institut de la statistique du Québec et Emploi-Québec auprès des organisations assujetties à la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Cette enquête offre à la fois les données les plus récentes disponibles et exhaustives, mais aussi colligées après 7 ans d'application de la Loi, ce qui permet davantage de prendre en considération l'adaptation du comportement des entreprises à cette loi.

Sachant que notre travail empirique porte sur les entreprises assujetties à la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*, il nous semble judicieux d'expliquer cette loi et ses principales conditions d'application avant de présenter les caractéristiques générales de l'enquête 2003.

En effet, depuis le début des années 90, dans son Énoncé de politique *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif*, le gouvernement du Québec avait soulevé le dilemme de la réalité de la formation dans les milieux du travail. D'un côté, il y avait le faible investissement en formation continue, l'absence du partenariat patronal et syndical en la matière et l'échec de la politique du crédit d'impôt incitant à la formation. De l'autre côté, il y avait les exigences de la mondialisation et du libre-échange en termes de compétitivité des entreprises et de productivité de la main-d'œuvre et aussi les enjeux de la qualification de la main-œuvre dans une économie du savoir (Charest, 2006). C'est dans ce contexte que le gouvernement du Québec avait adopté en 1995 la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* connue aussi sous le nom de la loi du 1%. Dans son premier article la loi s'est donnée comme objet «d'améliorer, par l'accroissement de l'investissement dans la formation et par l'action concertée des partenaires patronaux, syndicaux, communautaires et des milieux de l'enseignement, la qualification de la main-d'œuvre et ainsi de favoriser l'emploi de même que l'adaptation, l'insertion en emploi et la mobilité de la main-d'œuvre». À cet effet, elle oblige les entreprises à investir chaque année en formation l'équivalent de 1% de la masse salariale relative aux employés travaillant au Québec. Si le total des dépenses de formation admissibles est inférieur à 1 %, l'entreprise doit verser la différence au Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO). Ce fonds est affecté à la promotion et au soutien des actions de formation de la main-d'œuvre. La loi s'est implantée sur trois ans : en 1996, les entreprises assujetties ont une masse salariale de 1 000 000 \$ et plus, en 1997 de 500 000 \$ et plus, et en 1998 de 250 000 \$ et plus.

Depuis son entrée en vigueur la Loi du 1% a connu deux modifications : en 2003, le seuil minimal de la masse salariale des entreprises assujetties à la loi a été rehaussé à un million de dollars. La conséquence de cette modification, selon une étude réalisée par le

CIRANO en 2010, avait réduit le nombre d'entreprises assujetties de 37 346 à 10 832. En 2007, tout en maintenant l'obligation pour les entreprises assujetties de consacrer 1% de leur masse salariale à des dépenses de formation, la Loi est renommée *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*, dite «loi sur les compétences». Elle cherchait à ce que l'investissement consenti en formation touchait l'amélioration des compétences et des qualifications de la main-d'œuvre, le développement des modes de formation et la reconnaissance des compétences des travailleurs en emploi.

Quant aux principales conditions d'application de la «*loi sur les compétences*», l'employeur assujetti doit investir au moins 1% de sa masse salariale dans le développement des compétences et la qualification de la main-d'œuvre, selon son propre choix, en participant à une mutuelle de formation ou à ses activités, en mettant en œuvre un plan de formation issu d'une entente patronale-syndicale, en contribuant au Fonds de formation de l'industrie de la construction ou en réalisant des activités de formation à l'aide de ressources internes ou externes. Il est à noter, que les règlements de la Commission des partenaires du marché du travail admettent que le développement des compétences et la qualification peuvent donner lieu à une diversité d'activités comme l'identification des besoins de formation de l'entreprise, l'élaboration de plans de formation ou de développement des ressources humaines, la formation de formateurs de l'entreprise, l'entraînement à la tâche, la participation à des colloques, congrès ou séminaires, l'évaluation de la formation et de ses impacts sur l'entreprise, etc. Aussi, les règlements reconnaissent comme dépenses en formation, les salaires des participants, les coûts de formation, les coûts reliés à la production et à l'utilisation de matériel didactique, le soutien à la formation, les frais de déplacement, etc. (Emploi-Québec, 2008). Enfin, l'employeur assujetti à l'obligation d'investir en formation peut faire appel aux services offerts par les conseillers aux entreprises d'Emploi-Québec en matière de planification de la formation et de toutes autres activités de développement des compétences. Il peut aussi chercher le soutien du comité sectoriel de main-d'œuvre (CSMO) de son secteur d'activité économique, notamment en ce qui a trait à la formation en entreprise et au développement et reconnaissance des compétences. Finalement,

l'employeur peut profiter de toute une gamme intégrée de services-conseils et de soutien financier offerts dans le cadre des programmes de subvention du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO). Ce Fonds a été créé par la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Il est constitué des sommes versées par les employeurs assujettis à la Loi qui n'ont pas investi annuellement un montant équivalant à 1 % de leur masse salariale dans la formation de leur personnel. Le Fonds sert à subventionner, sur une base annuelle, des programmes liés au développement des compétences : les programmes (collectif ou régional) de soutien à l'adéquation formation-emploi financent les projets de formation des travailleurs faiblement qualifiés pour faciliter leur adaptation aux changements technologiques et organisationnels, leur maintien en emploi ou leur polyvalence. Et le programme de subvention à la recherche appliquée supporte la réalisation de projets de recherche portant sur les conditions facilitant la mise en œuvre et l'atteinte des objectifs de la Loi, sur les pratiques qui en découlent et sur l'élaboration d'axes de recherche relatifs à la formation de la main-d'œuvre qui revêtent une importance stratégique sur les plans économique, social et technologique (Emploi-Québec, 2015).

Par ailleurs, dans sa stratégie d'évaluation des résultats de l'application de la Loi sur les compétences, le ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (MESSF) avait fait quatre études : une étude qualitative au moyen d'entrevues portant sur la mise en application de la loi en 1998, une première enquête par sondage auprès des employeurs assujettis à la Loi portant sur 1998, une enquête par sondage auprès des employés des organisations assujetties réalisée en 2003 et portant sur l'année 2002, et une deuxième enquête par sondage auprès des employeurs assujettis réalisée en 2003 et portant sur l'année 2002. C'est cette enquête 2003 qui a fait la base de travail empirique de notre recherche. Au total l'enquête 2003 cherchait à connaître les perceptions des employeurs quant aux impacts de la formation et de la loi et aussi leur degré de satisfaction par rapports au soutien institutionnel en matière de formation.

2.3.1 Enquête (2003) auprès des employeurs assujettis à la *Loi sur les compétences*

L'enquête auprès des employeurs assujettis à la *Loi sur les compétences* est la base des données qui a servi à tester nos deux modèles théoriques. Dans ce qui suit, nous présentons les éléments probants de cette enquête.

2.3.1.1 Contexte de l'enquête

La mondialisation des marchés, le développement technologique et les pressions issues de la concurrence internationale «nécessitent de la part des entreprises et des travailleurs une grande capacité d'adaptation aux changements et cette capacité est directement liée à la qualité de la main-d'œuvre» (Lapierre et al. (2005) :3). En effet, la formation de la main-d'œuvre apparaît comme un élément de réponse à ces nouvelles exigences et revêtra un caractère stratégique dans la mesure où elle permet aux entreprises d'accroître leur compétitivité et de répondre positivement aux défis du nouveau contexte. Partant de ce constat et de la réalité de la formation dans les entreprises québécoises, le gouvernement, en concertation avec ses partenaires, a adopté en 1995 la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. L'objectif de cette loi est d'amener les employeurs à participer au développement des compétences de leurs employés dans une perspective d'amélioration de la qualification de la main-d'œuvre et de développement d'une culture de formation dans les entreprises.

Depuis la mise en vigueur de cette obligation sur la formation, le gouvernement a opté pour une stratégie d'évaluation de l'efficacité de la Loi comme mesure favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. Cette stratégie d'évaluation comprend quatre études⁴⁹ de nature qualitative et quantitative.

L'enquête auprès des employeurs assujettis à la *Loi sur les compétences*, qui s'est déroulée en mars 2003 et portait sur les organisations assujetties à la Loi en 2002, s'inscrit

⁴⁹ Une étude qualitative au moyen d'entrevues avec les principales catégories d'interlocuteurs en rapport avec l'implantation et la mise en application de la Loi, une étude documentaire, une enquête auprès des employés (faite en avril 2003) et une enquête auprès des employeurs (mars 2003).

donc dans cette démarche d'évaluation des résultats de l'application de la loi. Elle constitue la base de données à partir de laquelle nous avons testé empiriquement les déterminants de l'évaluation de la formation ainsi que les déterminants du rendement perçu de la formation par les employeurs assujettis à cette loi. Selon Emploi-Québec (2005), cette enquête vise « *d'une part, à connaître les modalités du développement de la formation dans l'entreprise et le degré de satisfaction des employeurs par rapport à l'information et à l'aide-conseil reçues d'Emploi-Québec et d'autre part, à recueillir les perceptions des employeurs quant aux effets de la formation et de la loi* » (Lapierre et al. (2005) :7).

D'après notre analyse du questionnaire soumis aux employeurs et du rapport d'analyse descriptive publié au terme de cette enquête, nous pouvons dire que cette dernière a voulu être exhaustive et complète en essayant de traiter tous les aspects de l'offre de la formation de la main-d'œuvre, notamment sa nature, sa gestion dans les organisations et l'apport des institutions dans le développement de cette offre.

2.3.1.2 La population visée par l'enquête

L'enquête vise toutes les entreprises au Québec assujetties à la *Loi sur les compétences* en 2002. D'après cette loi, toute entreprise privée ou publique, à but lucratif ou non, résidente au Québec et ayant une masse salariale de 250 000 \$ et plus, y est assujettie. Sachant que l'unité statistique retenue dans cette enquête est l'entreprise et, qu'une entreprise peut être constituée de plusieurs établissements, les données recueillies s'appliquent à l'entreprise dans son ensemble et non pas seulement à l'établissement. L'année 2002 est l'année de référence pour toutes les entreprises.

2.3.1.3 La base de l'enquête

Les organisations assujetties à la *Loi sur les compétences* fournissent une déclaration annuelle au ministère du Revenu du Québec (MRQ) dite *Sommaire des retenues et des cotisations de l'employeur*. Cette déclaration contient plusieurs informations, entre autres la masse salariale et le montant des dépenses que les organisations ont consacrées à la

formation. À partir de ces déclarations, le MRQ administre donc un fichier sur les entreprises au Québec. En effet, pour réaliser cette enquête, le MRQ a créé en février 2003 un fichier des entreprises pour l'année d'imposition 2001 et l'a transmis à l'ISQ qui va s'en servir comme base de l'enquête. La base de l'enquête retenue est donc ce fichier de déclarations.

Le fichier du MRQ contenait initialement 37 663 organisations. Après vérifications, certaines organisations ont été supprimées puisqu'elles étaient présentes plus d'une fois dans le fichier. Le numéro d'entreprise du Québec, le nom de l'organisation, son adresse et sa masse salariale ont permis d'éliminer les doublons. La base de l'enquête finale contient donc 37 020 organisations, dont 4600 entreprises ont été choisies d'une manière aléatoire pour constituer l'échantillon. C'est un échantillon de 4600 entreprises dit stratifié non proportionnel, c'est-à-dire que les entreprises ont été sélectionnées avec des probabilités de sélection proportionnelles à la masse salariale, au type de propriété privé ou public et de l'investissement en formation (< 1% de la masse salariale ou > 1% de la masse salariale). Le tableau XV qui suit montre le nombre d'entreprises selon les douze strates de l'échantillon.

Tableau XV: Échantillonnage selon les douze strates.

	250 000 \$- 499 000 \$		500 000 \$- 999 000\$		1000 000 \$ et plus		Total
	Privé	Publique	Privé	Publique	Privé	Publique	
Investissement en formation supérieur ou égal à 1%	727	238	631	124	650	193	2563
Investissement en formation inférieur à 1%	669	150	629	36	538	15	2037
Total	1396	388	1260	160	1188	208	4600

Source : Emploi-Québec (2005 : 165)

2.3.1.4 Le questionnaire

Le questionnaire auprès des employeurs, annexé à ce projet, a été élaboré par des représentants du MESSF, en collaboration avec la Commission des partenaires du marché du travail et des membres de l'ISQ. À la suite du pré-test, quelques modifications ont été apportées au questionnaire. La version définitive de celui-ci compte soixante-deux (62) questions réparties sur cinq sections. La première section contient sept (7) questions ayant pour objectif d'établir le profil de l'organisation. La deuxième section contient vingt-six (26) questions traitant de la gestion des activités de formation dans l'entreprise. La troisième section de quatorze (14) questions traite de la formation dispensée, des bénéficiaires et des appréciations des employeurs quant à la *Loi sur les compétences*. La quatrième section de sept (7) questions traite du recours au soutien institutionnel à l'organisation en matière de formation. Enfin, une cinquième section termine avec huit (8) questions sur les liens de l'organisation avec le Fonds national de formation de la main-d'œuvre.

2.3.1.5 La collecte des données et le taux de réponses

La collecte de données s'est effectuée entre mai et septembre 2003. La démarche entreprise par l'équipe responsable est de faire des contacts téléphoniques avec les responsables des entreprises sélectionnées pour, en premier, s'assurer de l'adresse postale de l'entreprise et aussi d'annoncer aux répondants le démarrage de l'enquête en question. La deuxième étape consistait à expédier par la poste le questionnaire aux 4600 entreprises. La troisième consistait à faire des appels téléphoniques auprès des entreprises afin de les sensibiliser à la participation et à ne pas tarder à répondre. L'équipe a enregistré une moyenne de six appels auprès de chaque entreprise participante.

Après l'envoi, l'équipe responsable de l'enquête a reçu 2833 réponses complétées. En effet, sur les 4600 entreprises contactées, 4327 se sont avérées admissibles (273 entreprises se sont avérées non assujetties à la loi ou n'étant plus en affaire en 2002) dont 2833 ont rempli et retourné le questionnaire. Ceci donne un taux de réponse qui s'élève à 66%.

Les statisticiens de l'Institut de la Statistique du Québec (ISQ) et du Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (MESSF) considèrent «*que le potentiel d'analyse des données est très bon et qu'il n'existe pas de problème apparent à inférer les résultats à la population étudiée. La population visée par l'enquête a été bien couverte, sauf pour ce qui est des organisations assujetties en 2002 et qui ne l'étaient pas en 2001*» (Lapierre et al. (2005) :10).

2.3.2 Types d'analyses statistiques

La question principale de notre projet porte sur les déterminants de l'évaluation de la formation et (les déterminants) de son rendement perçu dans l'organisation. Elle comporte donc trois composantes (la troisième fait lien entre les deux autres composantes) dont la première est celle de l'évaluation de la formation. Sur ce point, nous voulons voir les liens entre une série de variables explicatives et un processus d'évaluation. Ce processus peut être plus ou moins développé et il se compose de trois éléments dans le modèle qui s'appuie sur des informations contenues dans la banque de données. Ce sont les questions 2.22, 2.23 et 2.24. Le fait d'évaluer ou non la formation (2.22), d'atteindre un niveau particulier d'évaluation (2.23) et même d'attester ces formations (2.24) n'a rien d'automatique dans les organisations, comme l'indique la littérature, et on ne sait pas encore très bien ce qui constitue des facteurs déterminants à cet égard bien que la littérature nous donne des pistes (ex : taille des organisations, type de formation, catégorie de personnel formé, planification, etc.).

Ici, deux types d'analyse statistique seront pertinents. D'abord, on procédera à des analyses univariées entre les caractéristiques des entreprises et les trois éléments ou composantes du processus d'évaluation (2.22, 2.23 et 2.24) considérés distinctement pour voir les liens statistiques significatifs entre ces caractéristiques et le fait d'évaluer les activités (2.22) (« toutes », « certaines » ou « aucune »), la manière de le faire (2.23) (« fréquemment », « à l'occasion », « jamais ») et le fait d'attester la formation (2.24) (« le plus souvent », « quelquefois », « jamais »). Ensuite, il est prévu de former deux sous-

échantillons à partir des réponses données aux trois questions relatives au processus d'évaluation afin d'isoler, d'une part, les entreprises qui évaluent (soit celles qui ont répondu « toutes » ou « certaines » à 2.22, « fréquemment » ou « à l'occasion » à 2.23, et « le plus souvent » ou « quelquefois » à 2.24) et, d'autre part, celles qui n'évaluent pas la formation (celles qui ont répondu « aucune » à 2.22, « jamais » à 2.23 et « jamais » à 2.24). Partant de ces deux groupes de répondants constitués de manière dichotomique, on a procédé à des régressions logistiques de manière à estimer la probabilité que les différentes caractéristiques des entreprises (variables indépendantes) conduisent au fait de se retrouver parmi le groupe qui évalue ou parmi celui qui n'évalue pas la formation. Notons que l'on a pu refaire de telles régressions logistiques en reprenant par la suite seulement les entreprises qui évaluent la formation afin de distinguer le groupe de celles qui évaluent « toutes » les activités (2.22), qui le font « fréquemment » (2.23) et qui attestent « le plus souvent » (2.24) de celui des entreprises qui n'évaluent que « certaines » activités (2.22), qui le font « à l'occasion » (2.23) et qui n'attestent celles-ci que « quelquefois » (2.24); cela visait à mieux distinguer entre les comportements des entreprises ayant un processus d'évaluation que l'on pourrait qualifier de développé et celles qui ont un processus que l'on pourrait qualifier de partiel.

La deuxième composante de la question principale de recherche porte sur les déterminants du rendement (tel que nous le définissons, à savoir les retombées perçues). La question 2.25 comporte 14 indicateurs à cet effet, de même que les questions 3.3 et 3.4 nous donnent d'autres indicateurs des retombées perçues dans l'organisation. À quoi tiennent ces retombées perçues? La littérature donne certaines pistes pour lesquelles on retrouve des indicateurs dans le questionnaire (variables indépendantes). Pour cette deuxième partie de la question, nous avons voulu donc faire les liens entre les caractéristiques des entreprises prises dans leur sens large (ce qui inclut diverses caractéristiques des activités de formation) et le fait de percevoir des retombées de la formation (2.25, 3.3 et 3.4). Pour ce faire, on a procédé à deux étapes importantes sur le plan statistique. D'abord, on a réalisé une analyse univariée entre chacune des variables explicatives et la variable dépendante. Dans le modèle

de départ, nous avons retenu les variables explicatives qui ont une association forte avec chacune des retombées perçues (2.25, 3.3 et 3.4). Ensuite, nous avons procédé à la construction du modèle final par des régressions logistiques entre les variables explicatives et les retombées perçues en utilisant la procédure la plus employée dite «pas à pas descendante». Dans notre modèle, nous nous sommes intéressés qu'aux entreprises qui sont «en accord» ou «en désaccord» aux énoncés de la question 2.25 pour estimer la probabilité que certaines caractéristiques conduisent à la perception de certaines retombées ou non.

Enfin, la troisième composante de la question principale de recherche consiste à voir si le processus d'évaluation de la formation a un rôle à jouer dans la perception des retombées dans l'organisation. Pour ce faire, nous avons introduit les différentes composantes (standardisées) du processus d'évaluation (niveaux d'évaluation allant de VD1 à VD7) comme variable modératrice qui nous a indiqué la contribution du processus d'évaluation sur la perception du rendement de la formation. Ici, la littérature indique, dans certains cas, qu'un tel processus très formalisé peut être nécessaire, alors que d'autres travaux suggèrent qu'un processus peu formel peut quand même conduire à une appréciation des retombées.

Nous croyons toutefois qu'il est soutenable, pour les fins de la recherche, de penser que plus les entreprises auront un processus élaboré d'évaluation de la formation (questions 2.22, 2.23 et 2.24), plus elles seront en mesure de percevoir des retombées. Il est aussi possible que le processus d'évaluation ne joue pas un rôle particulier dans l'identification des retombées perçues comme le soutiennent certains travaux, et que ces retombées perçues soient liées à des modes très informels d'appréciation des résultats, voire à une sorte d'engagement organisationnel très fort (certains parlent d'une 'croyance') envers la formation et son importance pour l'organisation. Certains indicateurs présents dans le questionnaire et retenus dans nos indicateurs des caractéristiques des entreprises en matière de formation vont en ce sens (ex : le soutien institutionnel en formation), et pourraient contribuer à éclairer le comportement des entreprises qui, le cas échéant, ne vont pas très

loin en matière de processus d'évaluation mais perçoivent néanmoins des retombées multiples dans l'organisation. En effet, le degré de renforcement de la relation entre certaines variables explicatives de nature institutionnelle (indicateurs de recours au soutien institutionnel en formation) et la variable dépendante suite à l'introduction du processus d'évaluation a mis à l'épreuve des faits nos hypothèses exploratoires sur le rôle de modérateur du processus d'évaluation et aussi sur la nature de la rationalité des employeurs en matière d'évaluation de la formation et de perception de ses retombées positives.

Sur le plan du traitement statistique, les éléments apportés ci-haut en matière de régressions logistiques s'appliquent de façon pertinente au fait d'introduire la variable « processus » comme variable modératrice⁵⁰ (par exemple celle qui aurait été dichotomisée à partir des questions Q2.22, Q2.23 et Q2.24) dans l'estimation du lien entre les variables explicatives et la variable « retombées perçues » (avec ou sans transformation en variable unique) afin de voir si la variable « processus » renforce, affaiblit ou n'a aucun effet sur le fait de percevoir des retombées à la formation.

Sachant la nature qualitative des réponses au questionnaire de l'enquête 2003, toutes nos variables (dépendantes, indépendantes et modératrices) sont qualitatives et dichotomiques et on leur attribuera une valeur de probabilité égale à 1 pour les réponses positives (Oui : l'événement se réalise) et une valeur de probabilité égale à 0 dans le cas contraire. Ainsi, nous procédons à des régressions logistiques binomiales des variables dépendantes, indépendantes et modératrices dichotomiques.

Avant de nous lancer dans les analyses, il nous faut d'abord préciser, dans une première section, pourquoi on procède à une régression logistique, et comment nous allons procéder à cette régression logistique. Ensuite, nous précisons en quoi consiste le calcul de l'effet d'interaction.

⁵⁰ Baron et Kenny (1986: 1174) définissent la variable modératrice comme «variable that affects the direction and/or strength of relation between an independent or predictor variable and a dependent or criterion variable» : Outcome Variable = F(Predictor, Moderator, Predictor X Moderator)

2.3.2.1 Le modèle de régression logistique

Ce qui distingue le modèle de régression logistique du modèle de régression linéaire, c'est que, dans le premier, la variable dépendante est qualitative (Tabachnick et Fidell, 2000). Les variables dépendantes dans nos deux modèles (les pratiques de l'évaluation de la formation dans le premier modèle théorique ou le rendement perçu de la formation dans le deuxième modèle théorique) sont qualitatives dichotomiques (le nombre d'attributs de chacune de ces variables dépendantes est deux : «oui» ou «non»). La variable aléatoire qualitative est décrite par les probabilités des différents attributs qu'elle peut prendre. Pour évaluer l'influence de différents facteurs sur cette variable, il est d'usage de modéliser les probabilités des différents attributs. Un modèle décrivant la probabilité avec laquelle la variable qualitative dichotomique «Évaluation» prend les attributs «Oui» ou «Non» est le modèle «binomial». En attribuant des valeurs de probabilités égales à 1 pour l'attribut «oui» et 0 dans le cas contraire, on peut établir un lien entre l'espérance mathématique de y conditionnelle à x et la probabilité de y :

$$Y = 1 \text{ avec probabilité } P = F(x, \beta_0, \beta_1)$$

$$Y = 0 \text{ avec probabilité } 1-P = 1-F(x, \beta_0, \beta_1)$$

L'espérance mathématique de y conditionnelle à x (ou la régression de y par rapport à x), s'écrit :

$$E(y/x, \beta_0, \beta_1) = 1 \times P + 0 \times (1-P) = P = F(x, \beta_0, \beta_1)$$

Sachant que la probabilité de y correspond donc à son espérance conditionnelle et la fonction de répartition F est celle de la loi Logistique, on obtient le modèle de régression logistique ou, plus simplement, le modèle Logit (Taffé, 2004).

La transformation centrale dans l'analyse de régression logistique est la transformation « logit ». En effet, cette transformation permet d'établir une relation entre la probabilité de y et le prédicteur linéaire $\beta_0 + \beta_1 x$.

$$\text{Logit } [P(y=1/x)] = \log P(y=1/x) / 1-P(y=1/x) = \beta_0 + \beta_1 x$$

Le modèle peut être étendu à l'analyse d'une variable réponse binaire Y en fonction de plusieurs variables explicatives X_i ; $i = 1, 2, \dots, k$. Le modèle logistique à plusieurs variables

indépendantes s'écrit sous la forme : $\text{Logit } P(Y) = \alpha + \sum \beta_i X_i$; α correspond au logarithme de la cote ou toutes les valeurs de X_i nulles; β_1 correspond au changement dans le logit $P(Y)$ pour chaque unité de changement dans X_1 sachant que toutes les autres variables X_i demeurent constantes. Le coefficient β s'interprète comme le logarithme du rapport des cotes $p / (1-p)$. L'intérêt du «logit» est sa relation avec une mesure d'association (Odds Ratio ou Rapport des cotes = $P / (1-P)$), qui quantifie la force de l'association entre la survenue d'un évènement, représenté par une variable dépendante dichotomique, et les facteurs susceptibles de l'influencer, représentés par des variables explicatives. Un *Odds Ratio* différent de 1 signifie qu'il y a association entre la variable indépendante et la variable dépendante. Si cet *Odds* est supérieur à 1, cela signifie que la relation est croissante, et décroissante s'il est inférieur à 1. Lorsqu'il est égal à 1, il n'y a pas d'association.

Sachant que la qualité d'une régression logistique repose, avant tout, sur le choix des variables explicatives que l'on est susceptible d'intégrer au modèle, nous avons appliqué trois étapes rigoureuses pour trier les variables candidates à introduire dans nos deux modèles (Aminot et Damon, 2002). Dans une première étape, nous avons procédé à des analyses bivariées, avant d'analyser nos données au moyen d'un modèle de régression logistique multivariée. Lors de cette étape, nous avons retenu les variables explicatives pour lesquelles l'association avec la variable dépendante est suffisamment forte sans toutefois être trop stricte afin de ne pas omettre d'éventuels facteurs (p -value inférieure ou égale à 0,20). Dans une deuxième étape, nous avons cru bon ajouter un test de multicolinéarité entre les prédicteurs afin de nous assurer que les variables ne sont pas redondantes. Les résultats des tests ainsi réalisés et présentés sous forme de matrices de corrélation ont démontré la présence d'aucune multicolinéarité. Enfin, en nous basant autant sur nos connaissances théoriques qu'en appliquant la méthode de sélection des variables dites «*stepwise*» ou «pas à pas descendantes», nous sommes parvenus à déterminer notre choix du modèle final à estimer. Nous avons utilisé le logiciel de traitement de données SAS pour obtenir les résultats des différentes régressions logistiques. En effet, les résultats des régressions logistiques obtenus sous le logiciel SAS, tels qu'ils sont présentés (en annexes IV et V pour le premier

modèle, et VI et VII pour le deuxième modèle), permettent d'identifier le pouvoir explicatif du modèle (R^2)⁵¹, la valeur du coefficient (Estimate) ainsi que le p-value, le rapport des cotes (*Odds Ratio*) et l'intervalle de confiance.

La force d'association du modèle se vérifie en examinant dans le récapitulatif du modèle le R^2 qui représente la variance expliquée par le modèle. L'association statistiquement significative avec la variable étudiée se vérifie par le p-value aux seuils de $p < 0,001$, $p < 0,05$ et $p < 0,10$. La force d'association, par rapport à une catégorie de référence, pour chacun des facteurs retenus dans le modèle, se vérifie par le rapport des cotes. Enfin, l'intervalle de confiance à 95% permet de dire que l'on a moins de cinq chances sur cent de se tromper en affirmant que la prévalence du comportement étudié dans la population (l'ensemble des entreprises) se retrouve entre les bornes supérieure et inférieure de l'intervalle de confiance.

2.3.2.2 Calcul de l'effet d'interaction

La variable modératrice, qu'elle soit de nature qualitative ou quantitative, affecte la direction ou l'intensité de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante. Son principe de base est de modifier la relation entre un prédicteur et un critère (Irwin et McClelland, 2002; Baron et Kenny, 1986; Cleary et Kessler, 1982). C'est le principe de l'interaction statistique où des variables indépendantes peuvent isolément avoir un effet différent de leur effet combiné.

⁵¹ Le coefficient de détermination R^2 est la proportion de la variabilité de la variable réponse expliquée par la régression de Y sur les (p) prévoyeurs (sans unité de mesure et invariant au changement d'échelle). Une valeur proche de 1 sera associée à un bon ajustement (mesure la qualité de l'ajustement). Le coefficient de détermination ajusté (R^2 ajusté) ou corrigé est défini dans le cas suivant : plus on introduit de variables explicatives dans le modèle, plus le coefficient de détermination R^2 a tendance à augmenter même si la variable ajoutée n'a pas de pouvoir explicatif. Pour remédier à cette faiblesse du coefficient de détermination, on définit le coefficient ajusté : $R^2 \text{ ajusté} = 1 - [(n-1 / n-p) \times (1 - R^2)]$ (n : nombre d'observations; p : nombre de variables explicatives). De par sa définition, la valeur du coefficient de détermination ajusté n'augmente que si la variable explicative introduite agit dans le sens de l'augmentation du pouvoir explicatif du modèle. On pourrait conclure que les variables explicatives introduites dans le modèle ont eu un effet significatif si l'écart entre les deux coefficients (R^2 et R^2 ajusté) est assez faible. En d'autres termes, un écart faible entre R^2 et R^2 ajusté justifie la qualité du pouvoir explicatif (par R^2) du modèle.

D'une manière générale, selon la nature de la variable modératrice (qualitative ou quantitative), différentes analyses⁵² peuvent être utilisées pour vérifier un effet modérateur (Rasclé et Irachabal, 2001). Dans notre étude, nous considérons les pratiques d'évaluation comme variables modératrices dans le modèle sur les déterminants du rendement de la formation. Sachant la nature dichotomique des variables indépendantes, dépendantes et modératrices dans notre base de données, nous construisons de nouvelles variables qui seront le produit de deux prédicteurs (variables indépendantes X pratiques d'évaluation de la formation) que nous introduisons dans l'équation avec les variables indépendantes pour effectuer une régression logistique. On dit qu'il y a interaction entre la variable indépendante et la variable modératrice (évaluation) si la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante n'est pas la même que celui avec la présence de la variable modératrice. Autrement dit, l'effet modérateur est vérifié lorsque le changement de R^2 (ou % de variance expliquée) est significatif après l'entrée de la variable d'interaction.

Rappelons qu'en général, il y a interaction entre deux variables X_i et X_j si la relation de l'une avec Y (variable dépendante) dépend de la valeur de l'autre. Cela implique que ces variables ne peuvent pas apparaître dans le modèle sous la seule forme $\beta_i X_i + \beta_j X_j$, car, dans ce cas, l'association de X_i avec Y est mesurée par β_i indépendamment de la valeur de X_j .

La façon la plus couramment utilisée pour prendre en compte une interaction entre X_i et X_j est d'ajouter dans le modèle la variable $X_{ij} = X_i \times X_j$ dont la valeur numérique est égale au produit des valeurs de X_i et X_j . La nouvelle équation de régression contient donc les deux variables indépendantes X_i et X_j mais aussi une nouvelle variable, définie comme étant le produit de X_i et X_j . Les variables X_i et X_j apparaissent alors dans le modèle sous forme $\beta_i X_i + \beta_j X_j + \beta_{ij} X_{ij}$. Dans le cas où X_i et X_j sont toutes les deux dichotomiques (en 0/1 absence ou

⁵² Les analyses qui peuvent être utilisées pour vérifier l'effet modérateur sont :

- Comparaison de corrélations lorsque les variables indépendantes et dépendantes sont continues et que la variable modératrice est de nature dichotomique ;
- Analyse de variance à deux facteurs lorsque le prédicteur et le modérateur sont des variables qualitatives et la variable dépendante de nature continue ;
- Régression multiple avec un terme multiplicatif (prédicteur X modérateur) ;
- Analyse des pistes causales ou régression partielle.

présence), on voit que l'association de X_i avec Y est mesurée par β_i en l'absence de X_j et par $\beta_i + \beta_{ij}$ en présence de X_j . L'interaction entre deux variables est appelée interaction du premier ordre. Notons que selon le même principe, on peut calculer des interactions d'ordre plus élevé : pour une interaction d'ordre deux, on introduit dans le modèle la variable $X_{ijk} = X_i \times X_j \times X_k$.

Dans notre recherche, nous nous intéressons à une interaction du premier ordre concernant l'existence d'une interaction entre les variables d'évaluation de la formation et les caractéristiques organisationnelles en matière de formation, qui peut expliquer la perception du rendement de la formation. La vérification des hypothèses sur l'effet d'interaction nécessite de prouver en premier lieu que l'évaluation est un facteur explicatif du rendement perçu et que, d'autre part, la combinaison de l'évaluation avec d'autres facteurs explicatifs du rendement perçu explique à son tour la perception du rendement. L'introduction des termes d'interaction dans le modèle de régression peut permettre de pallier un manque d'adéquation initiale du modèle.

Quant aux travaux de régressions, nous avons utilisé le logiciel d'analyse statistique SAS dans sa version 8.2 (Statistical Analysis System), qui d'ailleurs comme la plupart des logiciels d'analyse statistique, offre des procédures permettant de sélectionner les variables automatiquement, dites pas à pas (stepwise). Cette procédure permet la sélection des variables une à une, soit pour les retirer progressivement du modèle (procédures descendantes), soit pour les y ajouter progressivement (procédures ascendantes), soit pour trouver le meilleur modèle (procédure score). La procédure de pas à pas descendant (backward elimination) que nous avons retenu pour déterminer notre modèle final consiste à inclure toutes les variables choisies puis retirer progressivement les non significatives. À chaque pas, on vérifie qu'il n'y avait pas de confusion majeure entre la variable enlevée et celles restantes dans le modèle en vérifiant les modifications de leurs odds-ratio et les changements radicaux de leurs degrés de significativité. En incluant les termes d'interaction (sous forme des produits des deux variables concernées) dans le modèle, nous vérifions leur significativité et nous le retenons dans le modèle final. Il est important de souligner la mesure

de l'adéquation d'un modèle qui indique sa capacité de bien représenter les observations d'enquête. La référence à la valeur de R-Square est utile sachant qu'elle représente le pourcentage expliqué de variation de la variable dépendante par les variables indépendantes incluses dans le modèle. Dans la procédure logistique, la mesure de l'adéquation du modèle apparaît dans la sortie informatique où on trouve une ligne sur laquelle apparaissent les mesures : R-Square et Max-rescaled R-Square : par exemple, le R-Square= 0,5021 et le Max-rescaled R-Square= 0,6581, indique une bonne adéquation.

Enfin, Il convient de signaler que les analyses de certaines variables qui ont récolté moins de réponses se font sur un échantillon nettement plus restreint que l'échantillon global. Par exemples, les variables du rendement perçu en termes de : « meilleure entente patronale-syndicale » (673 observations), « moins de bris d'équipement » (1243 observations), « moins de gaspillage de matériel ou de matériaux » (1398 observations), « moins d'accidents de travail » (1048 observations), « moins d'absentéisme » (1376 observations), etc.

2.3.3 Conditions de réalisation des travaux statistiques

Sachant que la partie empirique de notre thèse est effectuée à partir de la base de données dont dispose le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (base de données issue de l'enquête auprès des employeurs assujettis à la *Loi sur les compétences*, qui s'est déroulée en mars 2003), nous avons négocié une entente et signé à cet effet un contrat⁵³ d'accès aux microdonnées d'enquêtes avec la Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Ce contrat fixe les conditions générales pour accéder aux données aux fins d'analyse par un chercheur externe dans le respect de la politique sur la protection des renseignements personnels. Ces conditions s'inspirent fortement de la politique relative à l'exploitation des fichiers de microdonnées des enquêtes de l'Institut de la Statistique du Québec. Ensuite, il énumère les modalités d'accès aux données pour le chercheur dont on trouve les obligations de la DGARES qui s'engage à rendre accessible au chercheur, dans les locaux du ministère, un

⁵³En annexe 2, une copie du contrat signé au mois d'avril 2007.

poste informatique, un exemplaire du fichier, de la documentation nécessaire à l'exploitation du fichier et une vérification des analyses statistiques, le tout selon une plage horaire de travail fixée à l'avance. Quant à nos obligations autres que d'ordre général (confidentialité, sécurité, etc.), nous nous sommes engagés de mentionner le nom de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) comme source des données dans tout document présentant un résultat de l'exploitation de l'enquête, de transmettre à la CPMT et à la DGARES un exemplaire de chaque document produit. Il est à noter que ce contrat d'accès est valide à partir de la date de sa signature (avril 2007) jusqu'au mois de juillet 2007. À cet effet, nous avons effectué les analyses statistiques entre les mois de mai et juillet 2007.

2.4 Conclusion

Notre recherche sur les facteurs déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu a le mérite d'être une double réponse : une réponse aux besoins de la recherche scientifique et une réponse aux préoccupations des acteurs en relations industrielles en matière de développement de la formation de la main-d'œuvre.

En effet, les débats théoriques sur la formation de la main-d'œuvre indiquent non seulement des tensions entre les tenants de l'approche du marché et ceux de l'approche des institutions, mais des tensions au sein même des approches. Ces tensions se répercutent clairement sur les orientations et les positions des décideurs en politiques publiques. Est-ce qu'on privilégie l'approche du marché ou l'approche des institutions pour la question de la formation ?

Du côté de l'approche institutionnaliste, on est encore à la recherche du meilleur levier institutionnel pour traiter la question ou la problématique de la formation de la main-d'œuvre. Quels sont les leviers institutionnels qui pourront solutionner la problématique de la formation? Et parmi les leviers, lequel est le meilleur, qui répond le mieux aux besoins de la main-d'œuvre, des entreprises et de la société en général ? Est-ce qu'on soutient l'offre ou la demande ? Quels sont les moyens qu'on doit prendre ? Est-ce qu'on adopte des mesures coercitives, incitatives ou de soutien institutionnel?

Du côté de l'approche du marché, rien n'indique que les mécanismes du marché pourront solutionner la problématique de la formation de la main-d'œuvre. Quels seront alors les effets sur les entreprises ? Sur la main-d'œuvre ? Peut-on vraiment soutenir que la stricte rationalité peut amener à développer le capital humain ? C'est pourtant dans le cadre de cette approche que se sont développées les recherches sur l'évaluation du rendement de la formation. Depuis Becker, dans les années 60, l'investissement en formation n'a de sens que s'il procure un rendement (à l'entreprise et à l'employé). Implicitement, cette idée refuse toute intervention externe au marché pour une rationalité économique forte et suppose une connaissance de l'information quasi parfaite qui permettent toutes deux aux acteurs de faire les calculs appropriés. La recherche sur l'évaluation des activités de formation s'est accumulée depuis Kirkpatrick (années 60) pour conduire aux étapes ou niveaux d'évaluation dont seul le dernier permettrait de mesurer le rendement de la formation, retrouvant ainsi les travaux issus de la théorie du capital humain qui prennent des estimateurs dérivés du rendement pour faire les tests économétriques (exemple, les salaires comme mesure du rendement de la formation).

Par ailleurs, en traitant la question des facteurs déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu, notre thèse a permis de mieux comprendre le comportement et la rationalité de l'employeur au Québec quant à sa perception du rendement de la formation. La mobilisation des trois approches différentes (économique, managériale et institutionnaliste) pour traiter cette question ainsi que certaines de nos hypothèses vérifiées, permettent une conciliation entre ces approches en termes d'explication du comportement des employeurs en matière d'évaluation de la formation et de perception de son rendement. C'est un apport théorique depuis longtemps recherché si on se réfère aux auteurs initiateurs d'une approche intégrative du marché et des institutions comme Oliver Williamson (1996) et Douglas North (1990).

Sur le plan pratique, l'intérêt de notre recherche à connaître davantage les liens entre les caractéristiques des entreprises en matière de formation, le processus d'évaluation de la formation et le rendement perçu permettra aux intervenants en relations industrielles, en

politiques publiques et en gestion des ressources humaines de trouver des données pertinentes et des résultats utiles lors de leurs actions en ce qui a trait à la formation de la main-d'œuvre et ses retombées positives sur les organisations.

Il est clair d'ailleurs que notre travail est relié aux réalités et aux préoccupations des politiques publiques au Québec ou au niveau fédéral. C'est un projet qui s'inscrit dans le cadre des préoccupations du gouvernement du Québec en matière de formation continue, lequel est à la recherche des meilleurs mécanismes pour soutenir l'offre. C'est un projet relié aussi aux préoccupations des interventions gouvernementales au niveau fédéral qui cherchent à insérer dans les lois sur les normes des dispositifs institutionnels pour la formation de la main-d'œuvre.

Chapitre 3

Analyse descriptive des variables de deux modèles théoriques

Ce chapitre vise à décrire les variables des deux modèles sur les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. Les variables sont construites à partir des données de l'enquête réalisée par ISQ et Emploi-Québec en 2003 auprès des organisations assujetties à la *Loi sur les compétences* au Québec.

Nous commençons, dans une première section, par la description des sept variables dépendantes caractérisant le processus d'évaluation de la formation. Dans une deuxième section, nous décrivons les vingt variables dépendantes caractérisant les différentes dimensions du rendement perçu de la formation dans le deuxième modèle. Ensuite, nous décrivons 76 variables indépendantes caractérisant le profil de l'organisation (15 variables), les pratiques organisationnelles en formation (5 variables), les caractéristiques de l'offre de formation (53 variables) et le recours au soutien institutionnel en formation (3 variables).

3.1 Description des variables dépendantes caractérisant le processus d'évaluation de la formation (premier modèle théorique)

Dans notre recherche sur les déterminants de l'évaluation de la formation, nous avons considéré l'évaluation de la formation dans son sens large. C'est ce que nous avons appelé «processus d'évaluation». Ce processus d'évaluation de la formation est constitué des modalités d'évaluation et des types d'attestations des formations fournies par les organisations. En effet, nous avons cherché à expliquer, dans la conception de premier modèle théorique, les déterminants de l'évaluation de la formation de la main-d'œuvre en nous basant sur sept variables différentes dépendantes caractérisant le processus (formel ou informel) de l'évaluation de la formation dans les organisations. La première variable du modèle retrace la présence ou non d'une activité d'évaluation de la formation. Les deuxième, troisième et quatrième variables du modèle caractérisent trois aspects d'évaluation formelle de la formation tels que développés par Donald Kirkpatrick dans les années 1960. La cinquième variable dépendante de notre modèle est celle regroupant plusieurs autres

façons, plus ou moins formelles, d'évaluer les retombées des activités de formation. L'évaluation de la formation selon différentes formes d'attestations complètera notre processus d'évaluation par une sixième variable dépendante retraçant l'évaluation de la formation par l'attestation de la participation à la formation, et par une septième variable dépendante retraçant l'attestation des compétences acquises par l'employé lors d'une activité de formation. Dans les paragraphes suivants, nous allons décrire chacune des variables dépendantes de notre premier modèle théorique.

3.1.1 L'évaluation des activités de formation dans les organisations

L'évaluation de la formation est une des variables les plus importantes dans le développement de la formation en entreprise. Pour l'employeur, l'évaluation mène aux indicateurs du rendement (mesurés ou perçus) de son investissement en formation qui détermineront, notamment, le niveau de son effort d'investissement futur en la matière. Pour l'employé, l'évaluation de la formation lui permet de se rendre compte de ses efforts et de mieux planifier ses objectifs de carrière. Quant aux concepteurs des politiques publiques, l'évaluation permet une meilleure connaissance de l'évolution des qualifications et des compétences de la main-d'œuvre.

D'après le tableau XVI, les fréquences des réponses des employeurs à la question Q2_22, à savoir si, en 2002, les activités de formation de l'organisation ont fait l'objet d'une évaluation, 1227 employeurs (43,31%) ont répondu oui, dont le tiers évaluent toutes les activités de formation et les deux tiers évaluent seulement certaines activités de formation. Par ailleurs, 1606 employeurs (56,69%) ne font aucune évaluation de leurs activités de formation. En d'autres termes, l'évaluation des activités de formation est une pratique qui paraît absente dans plus de la moitié des entreprises assujetties à la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre au Québec en 2002. Selon un rapport du ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (2005, 107), l'évaluation de la formation semble être une pratique peu répandue au Québec. En effet, selon les rapports statistiques du ministère, l'évaluation de la formation a diminué

entre 1998 et 2002, dans les entreprises assujetties à la loi.

Par ailleurs, si le taux d'évaluation au niveau de toutes les entreprises est de 43,31%, il variera selon le profil des organisations avec des caractéristiques comme la taille, le secteur d'activité économique, le type de propriété, le niveau de la masse salariale, l'investissement en formation et bien d'autres caractéristiques organisationnelles en matière de formation qui feront l'objet d'une description en tant que facteurs potentiellement explicatifs de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu.

En effet, si on tient compte de la taille de l'organisation⁵⁴, le taux d'évaluation de la formation se situe à 66% pour les entreprises de 100 employés et plus, à 47% pour les entreprises employant plus de 50 mais à moins de 100 employés, et à 37% pour les organisations de moins de 50 employés (Tableau XVI-A). Quant à l'évaluation selon les secteurs d'activité économique, nous constatons aussi une très grande variabilité entre ces derniers. Parmi les 1227 organisations qui évaluent toutes ou certaines de leurs activités de formation, on retrouve une plus forte proportion d'organisations opérant dans le secteur des services publics (26,4%), du commerce de gros et de détail (21%), des manufacturiers (16%), des finances (13,7%) et de la construction (11%). Notons enfin que 60% des organisations évaluatrices de la formation sont des entreprises de propriété publique et, qu'en général, plus de la moitié des entreprises évaluatrices de leurs activités de formation atteignent ou dépassent le seuil du 1% de leur masse salariale comme investissement en formation.

⁵⁴Parmi les 2833 organisations constituant l'échantillon, nous avons compté 1872 organisations employant moins de 50 employés, dont 691 parmi elles font l'évaluation de leurs activités de formation, 506 organisations employant chacune de 50 à 99 employés dont 237 parmi elles procèdent à l'évaluation, et 455 organisations qui emploient plus de 100 employés, dont 299 parmi elles font l'évaluation de la formation.

Tableau XVI: Évaluation des activités de formation

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui	1227	43,31	1227	43,31
-Oui, toutes les activités	397	14,01	-	-
-Oui, certaines activités	830	29,30	-	-
Non	1606	56,69	2833	100,00

Tableau XVI-A : Taux d'évaluation de la formation selon la taille de l'organisation

Taille de l'organisation	Nombre d'organisations (A)	Nombre d'organisations évaluatrices (B)	Taux d'évaluation (B/A) en %
Moins de 50 employés	1872	691	36,91
Entre 50 et 100 employés	506	237	46,84
100 employés et plus	455	299	65,71
Total	2833	1227	43,31

Si on considère comment les entreprises font l'évaluation de leurs activités de formation, six autres variables dépendantes surgissent dans notre modèle de processus d'évaluation. Ces variables d'évaluation vont du niveau formel à celui de plus ou moins formel. Les trois premières variables représentent le processus d'évaluation formelle de la formation qui ont été inspirées du modèle d'évaluation tel que développé par Kirkpatrick (repérées dans l'enquête par les questions Q2_23A, Q2_23B et Q2_23C)⁵⁵. Une quatrième variable représente des pratiques organisationnelles en matière d'évaluation plus ou moins formelle de la formation (repérée dans l'enquête par la question Q2_23D, sous «Autres

⁵⁵ Les trois niveaux d'évaluation issus du modèle développé par Kirkpatrick dans les années 1960 sont :
- l'évaluation de la satisfaction des employés formés à la suite de la formation reçue;
- l'évaluation des compétences acquises par un examen écrit ou pratique sur appareil à la fin de la formation;
- l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail, par exemple, un examen pratique sur les lieux de travail après un certain délai à la suite de la formation dispensée.

façons d'évaluer la formation») ⁵⁶. Enfin, nous avons retenu dans notre processus d'évaluation de la formation deux autres variables dépendantes retraçant l'évaluation de la formation selon l'attestation des formations. Ces deux variables d'évaluations/attestations sont repérées dans l'enquête par les questions Q2_24A et Q2_24B sur les attestations des formations fournies par l'employeur. Il est à noter que les sept variables composantes du processus d'évaluation de la formation que nous cherchons à expliquer sont totalement indépendantes, et que la hiérarchie entre ces variables en termes de degré de formalisation ressort seulement de la littérature, par exemple, les trois niveaux d'évaluation hiérarchisés selon le modèle d'évaluation développé par Kirkpatrick.

3.1.2 L'évaluation de la satisfaction des participants à la formation

Les employeurs qui ont indiqué dans leurs réponses qu'ils avaient évalué toutes ou certaines de leurs activités de formation doivent indiquer les façons utilisées pour procéder à cette activité. L'enquête prévoyait trois types de réponses au choix indiquant si l'outil d'évaluation en question est utilisé fréquemment, à l'occasion ou jamais. En effet, le premier outil d'évaluation, à savoir le questionnaire de satisfaction auprès des participants à la formation, fera l'objet de la deuxième variable dépendante de notre modèle de processus d'évaluation de la formation.

Quant aux fréquences d'évaluation de la formation par le biais du questionnaire de satisfaction auprès des participants, les données du tableau XVII indiquent que 758 (61,78%) des 1227 organisations qui évaluent leurs activités de formation le font selon ce premier niveau de Kirkpatrick. Parmi elles, 47% utilisent ce niveau d'évaluation fréquemment et 53% l'utilisent à l'occasion. Par contre, 469 (38,22%) des organisations évaluatrices de formation n'ont jamais utilisé cet outil d'évaluation.

Par ailleurs, d'après les données de l'enquête, nous constatons que l'évaluation de la formation par le biais d'un questionnaire portant sur la satisfaction des employés participant

⁵⁶ Sous 'Autres façons d'évaluer' les organisations indiquent leurs pratiques propres en matière d'évaluation des activités de formation.

aux activités de formation varie avec la taille de l'organisation : 76,25% des entreprises de plus de 100 employés utilisent cet outil d'évaluation contre 62,87% chez celles de plus de 50 et de moins de 100 employés, et seulement 55,14% des entreprises de moins de 50 employés font appel à cet outil d'évaluation (Tableau XVII-A). Il est à noter aussi que trois employeurs sur quatre agissant dans le secteur des services publics évaluent fréquemment ou à l'occasion leurs activités de formation en utilisant un questionnaire de satisfaction auprès des employés formés. Deux employeurs sur trois du secteur financier se réfèrent à cet outil d'évaluation contre près d'un employeur sur deux agissant dans d'autres secteurs d'activités.

Tableau XVII: Évaluation des activités de formation selon le niveau 1 de Kirkpatrick

(Questionnaire de satisfaction auprès des employés formés)

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui	758	61,78	758	61,78
-Oui, fréquemment	356	29,01	-	-
-Oui, à l'occasion	402	32,77	-	-
Non	469	38,22	1227	100,00

Tableau XVII-A : Taux d'évaluation de la formation selon le niveau 1 de Kirkpatrick

Taille de l'organisation	Fréquence de l'évaluation (A)	Fréquence de l'évaluation selon le niveau 1 de Kirkpatrick (B)	Taux d'évaluation selon le niveau 1 de Kirkpatrick (B/A) en %
Moins de 50 employés	691	381	55,14
Entre 50 et 100 employés	237	149	62,87
100 employés et plus	299	228	76,25
Total	1227	758	61,78

3.1.3 L'évaluation des compétences acquises à la fin de la formation

Le deuxième niveau d'évaluation visé par le questionnaire de l'enquête (Q2_23B) fera l'objet de notre troisième variable dépendante. C'est l'évaluation des compétences acquises (par un examen écrit ou pratique) à la fin de la formation. Cette façon d'évaluer la formation correspond au deuxième niveau d'évaluation tel que développé dans le modèle de Kirkpatrick.

Trois choix de réponses de nature qualitative ont été proposés aux employeurs : ils utilisent cette manière d'évaluation de façon fréquente ou seulement à l'occasion ou ils ne l'ont jamais utilisée. Pour des fins de régression, nous avons créé une variable dichotomique où nous avons attribué une valeur de probabilité égale à 1 à toutes les réponses «fréquemment et à l'occasion» et une valeur de probabilité égale à 0 pour les réponses «jamais». De cette manière, notre variable dépendante dichotomisera la population en deux catégories : les utilisateurs de la méthode de l'évaluation des compétences acquises à la fin de la formation, peu importe la fréquence de son utilisation, et les non-utilisateurs de cette

méthode.

Les données du tableau XVIII montrent que 64,22% des employeurs qui évaluent leurs activités de formation procèdent à une évaluation des compétences des formés à la fin de la formation, dont 61% le font à l'occasion et 39% le font fréquemment. Ainsi, 35,78% des employeurs qui font l'évaluation de la formation ne font pas l'évaluation des compétences acquises par leurs salariés au terme des activités de formation.

Au tableau XVIII-A, nous constatons que la fréquence des évaluations des compétences acquises par les salariés au terme d'une activité de formation varie en fonction de la taille de l'organisation. En effet, parmi les organisations de 100 employés et plus qui évaluent leurs activités de formation, 72,58% évaluent les compétences acquises par les employés au terme de la formation. Les organisations employant plus de 50 et moins de 100 employés pratiquent l'évaluation des compétences acquises à la fin de la formation, à raison de 68,35% contre 59,19% chez celles employant moins de 50 salariés. À noter aussi que cette pratique d'évaluation formelle de la formation varie selon les secteurs d'activités économiques et certaines autres caractéristiques internes et externes à l'organisation qui seront décrites lors de notre étude des variables indépendantes.

Tableau XVIII: Évaluation des activités de formation selon le niveau 2 de Kirkpatrick

(Évaluation des compétences acquises à la fin de la formation)

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui	788	64,22	788	64,22
-Oui, fréquemment	308	25,10	-	-
-Oui, à l'occasion	480	39,12	-	-
Non	439	35,78	1227	100,00

Tableau XVIII-A : Taux d'évaluation de la formation selon le niveau 2 de Kirkpatrick

Taille de l'organisation	Fréquence de l'évaluation (A)	Fréquence de l'évaluation selon le niveau 2 de Kirkpatrick (B)	Taux d'évaluation selon le niveau 2 de Kirkpatrick (B/A) en %
Moins de 50 employés	691	409	59,19
Entre 50 et 100 employés	237	162	68,35
100 employés et plus	299	217	72,58
Total	1227	788	64,22

3.1.4 L'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail

Le troisième niveau d'évaluation visé dans le questionnaire (Q2_23C) de l'enquête fera l'objet de notre quatrième variable dépendante. C'est l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail; par exemple, un examen pratique sur les lieux de travail après un certain délai à la suite de la formation dispensée. Cette évaluation formelle

de la formation correspond au troisième niveau d'évaluation tel que développé dans le modèle de Kirkpatrick.

Les employeurs «évaluateurs» de leurs activités de formation selon le niveau de transfert de compétences dans les fonctions de travail doivent indiquer dans le questionnaire s'ils utilisent cette méthode d'évaluation de manière fréquente ou à l'occasion. À cet effet, nous allons considérer cette variable dépendante dans notre modèle d'évaluation comme variable dichotomisant deux catégories de population : une population utilisatrice de ce niveau d'évaluation de la formation de manière fréquente ou occasionnelle et une autre population non-utilisatrice de ce niveau d'évaluation. Ainsi, la variable aléatoire à estimer prendra la valeur de probabilité 1 pour toutes les réponses positives (Oui) aux deux premiers niveaux (fréquemment et à l'occasion) de la question Q2_23C et la valeur de probabilité 0 (Non) pour le troisième niveau (jamais) de la même question. En conséquence, une régression logistique binaire sera possible et nous permettra éventuellement d'associer ce type d'évaluation de la formation avec ses différents déterminants.

Quant à la description de cette variable dépendante (Évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail), les données du tableau XIX montrent que 643 (52,40%) parmi les 1227 organisations «évaluatrices» de la formation utilisent ce niveau d'évaluation fréquemment ou à l'occasion. Les 584 (47,60%) autres organisations, bien qu'elles soient évaluatrices de leurs activités de formation, déclarent ne jamais évaluer les transferts de compétences dans le travail après la formation. Au total, l'évaluation des transferts de compétences dans le travail est une pratique d'évaluation fréquente dans les organisations québécoises à raison de 19,31%. Elle est occasionnelle à raison de 33% et totalement absente dans presque la moitié des organisations pratiquant l'évaluation de la formation.

Par ailleurs, la pratique (fréquente ou occasionnelle) de ce type d'évaluation varie en fonction de certaines caractéristiques organisationnelles. En effet, selon la taille de l'organisation, nous observons que le recours à ce type d'évaluation est de plus de 60% dans

les organisations de plus de 100 salariés, de plus de la moitié dans les organisations employant plus de 50 et moins de 100 salariés et seulement 48% dans les organisations de moins de 50 salariés (Tableau XIX-A).

Tableau XIX: Évaluation des activités de formation selon le niveau 3 de Kirkpatrick

(Évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail)

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui	643	52,40	643	52,40
-Oui, fréquemment	237	19,31	-	-
-Oui, à l'occasion	406	33,09	-	-
Non	584	47,60	1227	100,00

Tableau XIX-A : Taux d'évaluation de la formation selon le niveau 3 de Kirkpatrick

Taille de l'organisation	Fréquence de l'évaluation (A)	Fréquence de l'évaluation selon le niveau 3 de Kirkpatrick (B)	Taux d'évaluation selon le niveau 3 de Kirkpatrick (B/A) en %
Moins de 50 employés	691	332	48,05
Entre 50 et 100 employés	237	129	54,43
100 employés et plus	299	182	60,87
Total	1227	643	52,40

3.1.5 L'évaluation de la formation selon «Autres façons d'évaluer»⁵⁷

L'évaluation de la formation sous l'intitulé «Autres façons d'évaluer» a été prévue par l'enquête dans sa question Q2_23D. C'est une question ouverte où l'employeur doit préciser s'il utilise fréquemment ou à l'occasion ces formes d'évaluation des activités de formation. Pour des fins pratiques de régression nous avons construit une variable aléatoire dichotomique à partir de cette question. C'est la variable «Autres façons d'évaluer» qui prendra la valeur de probabilité égale à 1 pour toutes les réponses indiquant l'utilisation d'une façon d'évaluation de manière fréquente ou occasionnelle. Elle prendra la valeur 0 dans l'autre cas.

D'après les réponses à cette question Q2-23D, nous pouvons compter globalement neuf façons d'évaluer citées par les employeurs, dont les quatre premières sont les plus indiquées (75% des répondants). En effet, 100 employeurs ont indiqué qu'ils évaluent leurs activités de formation dans la pratique par une supervision ou un contrôle du travail effectué. Quarante (40) employeurs évaluent la formation par une simple évaluation verbale. Trente (30) employeurs pratiquent l'évaluation de la formation lors de réunions ou de rencontres d'équipes. Quinze (15) autres employeurs se fient à un examen ou au test de certification de l'organisme formateur. Le reste des répondants à cette question ont mentionné différentes autres pratiques d'évaluation de la formation telles que : lors de l'évaluation annuelle de l'employé; par un compte rendu ou un rapport écrit de la personne formée; par la mise en situation ou la simulation; le formé doit former ses collègues; par l'observation indirecte : client-mystère ou évaluation de la satisfaction de la clientèle.

Les données du tableau XX indiquent que le taux d'évaluation selon «Autres façons»

⁵⁷ Les principales «autres façons d'évaluer» sont :

- dans la pratique, par une supervision ou un contrôle du travail effectué;
- une évaluation verbale;
- lors de réunions ou rencontres d'équipes;
- par un examen ou un test de certificat de l'organisme formateur;
- par une évaluation annuelle de l'employé;
- par un compte rendu ou un rapport écrit de la personne formée;
- par une mise en situation ou simulation;
- l'employé formé doit former d'autres employés;
- par l'observation indirecte : client-mystère ou évaluation de la satisfaction de la clientèle.

est de 20,13%. En d'autres termes, parmi les 1227 organisations évaluatrices de leurs activités de formation, 247 pratiquent leurs propres façons d'évaluer la formation, dont 152 organisations recourent à ces pratiques fréquemment et 95 organisations le font seulement à l'occasion.

Quant aux données issues du tableau XX-A, nous remarquons que les deux tiers (66%) des organisations évaluatrices selon «Autres façons» sont des organisations de moins de 50 employés, et que 83% des organisations évaluatrices de la formation selon «Autres façons» emploient moins de 100 salariés. Elles sont plus courantes dans les petites entreprises (23,60%) que dans celles de grande taille (14%).

Tableau XX: Évaluation des activités de formation selon «Autres façons»

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui	247	20,13	247	20,13
-Oui, fréquemment	152	12,39	-	-
-Oui, à l'occasion	95	7,74	-	-
Non	980	79,87	1227	100,00

Tableau XX-A : Taux d'évaluation de la formation selon «Autres façons»

Taille de l'organisation	Fréquence de l'évaluation (A)	Fréquence de l'évaluation selon «Autres façons» (B)	Taux d'évaluation selon Autres façons (B/A) en %
Moins de 50 employés	691	163	23,60
Entre 50 et 100 employés	237	42	17,72
100 employés et plus	299	42	14,05
Total	1227	247	20,13

3.1.6 L'évaluation selon l'attestation de participation à la formation

Outre les modalités d'évaluation, les types d'attestations fournies par les organisations formatrices seront considérés comme composantes du processus d'évaluation de la formation. À cet effet, nous allons nous référer à la question Q2_24 de l'enquête où les employeurs étaient invités à préciser si, le plus souvent, quelquefois ou jamais, ils avaient fourni, à la suite des formations dispensées en 2002, soit une attestation écrite de présence ou de participation à la formation (Q2_24A), soit une attestation écrite mentionnant une liste des compétences acquises par l'employé lors de la formation (Q2_24B).

La sixième variable dépendante du modèle de processus d'évaluation sera donc celle de l'attestation de participation à la formation (Q2_24B). Sachant la nature qualitative des réponses et pour des fins de régression, nous allons considérer deux catégories de réponses différentes issues des trois niveaux de réponses à la question Q2_24A : une réponse positive (Oui), où les employeurs attestent la participation à la formation le plus souvent ou quelquefois; dans ce cas, la variable «Attestation de participation» prendra une valeur de probabilité égale à 1; et une réponse négative (Non), pour les employeurs qui n'ont jamais attesté la participation de leurs employés à la formation, la variable « Attestation de participation» prendra dans ce cas une valeur de probabilité égale à 0.

Selon les données du tableau XXI, parmi les employeurs qui ont financé de la formation en 2002, environ les trois quarts (77%) ont fourni une attestation écrite de présence ou de participation à la formation aux employés; 48% en remettent souvent et 29% quelquefois. On note que la proportion des organisations qui donnent (souvent et quelquefois) ce type d'attestation augmente avec la taille et l'accroissement de la masse salariale. Elle est aussi plus forte chez les organisations du secteur public que chez celles du secteur privé.

Tableau XXI: Évaluation des activités de formation selon une attestation écrite de présence ou de participation à la formation

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui	1914	67,56	1914	77,24
-Oui, le plus souvent	1187	47,90	-	-
-Oui, quelquefois	727	29,34	-	-
Non	564	22,76	2478	100,00

3.1.7 L'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation

En plus d'attestation de la participation à la formation (Q2_24A), les employeurs ont été aussi questionnés sur l'attestation écrite des compétences acquises par l'employé lors de la formation (Q2_24B). Ce type de reconnaissance des compétences acquises par l'employé au terme de sa formation continue est considéré comme un moyen d'évaluation de la formation de la main-d'œuvre. En effet, le fait que l'employeur délivre volontairement, sans aucune obligation légale⁵⁸, une attestation écrite mentionnant une liste des compétences acquises par l'employé lors d'une activité de formation veut dire que ce dernier s'est basé sur des données quantifiables ou perceptuelles pour juger ou évaluer, voire même attester, son évaluation de la formation. C'est ainsi que l'attestation des compétences acquises par l'employé lors de la formation constituera notre septième variable dépendante du premier modèle traitant les déterminants de l'évaluation de la formation de la main-d'œuvre.

Issue de la question Q2_24B, dont les réponses sont de nature qualitative, cette septième variable dépendante «Attestation des compétences» du modèle de processus d'évaluation sera une variable qualitative et dichotomique. Elle est de probabilité égale à 1, pour toutes les réponses des employeurs qui attestent, le plus souvent ou quelquefois, les compétences acquises par les employés formés. Une probabilité égale à 0 sera attribuée à toutes les réponses des employeurs qui n'ont jamais attesté les compétences acquises par les

⁵⁸ La *Loi sur les compétences* n'oblige aucunement les employeurs à fournir une quelconque attestation de présence ou de participation ou de compétences aux salariés participants à la formation.

formés.

Les données descriptives de cette variable (Tableau XXII) révèlent qu'environ la moitié (56%) des employeurs qui ont financé de la formation en 2002 attestent les compétences acquises par les employés formés; 23% le font le plus souvent et près de 33% le font quelquefois. Par ailleurs, près de 44% des employeurs déclarent qu'ils n'ont jamais attesté les compétences acquises par leurs employés formés.

Il est à noter qu'environ 6 employeurs sur 10 qui attestent les compétences acquises au terme d'une formation emploient moins de 50 salariés, et que seulement 2 employeurs sur 10 attestant les compétences des formés emploient plus de 100 salariés.

On constate également que, parmi les employeurs qui font de la formation, ceux-ci sont plus nombreux, en proportion, à fournir souvent ou à l'occasion des attestations de présence ou de participation (77%), qu'à fournir souvent ou quelquefois une attestation des compétences acquises (56%).

Tableau XXII: Évaluation des activités de formation selon une attestation écrite mentionnant une liste des compétences acquises par l'employé lors de la formation

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui	1352	56,26	1352	56,26
-Oui, le plus souvent	562	23,39	-	-
-Oui, quelquefois	790	32,88	-	-
Non	1051	43,74	2403	100,00

3.2 Description des variables dépendantes caractérisant le rendement perçu de la formation (deuxième modèle théorique)

Dans le deuxième modèle théorique, nous voulons chercher les facteurs déterminants du rendement perçu de la formation de la main-d'œuvre par les employeurs, en nous basant sur les données de l'enquête 2003 auprès des employeurs assujettis à la *Loi sur les compétences* en 2002. En effet, l'enquête, dans ses questions Q2_25, Q3_3 et Q3_4, invite les répondants à identifier les retombées de la formation sur les organisations en termes de productivité et de compétitivité ainsi que sur les employés en termes de mobilité interne et de maintien en emploi.

Pour évaluer les retombées de la formation telles que perçues par les employeurs assujettis à la Loi qui ont financé de la formation en 2002, le questionnaire leur demandait d'indiquer leur accord ou leur désaccord avec un certain nombre d'énoncés sur les divers effets qu'avait pu avoir la formation dans leur entreprise. Ils indiquaient aussi les cas où les retombées ne s'appliquent pas aux formations dispensées, soit parce que la formation dispensée ne pouvait pas produire le type de retombées mentionnées, soit parce que les retombées mentionnées n'étaient pas un objectif poursuivi. Dans notre étude des dimensions du rendement, nous allons retenir la seule situation «s'applique», où on a deux types de réponses : oui (en accord) et non (en désaccord).

Nous allons aussi regrouper les dimensions du rendement (pour créer des variables additives) selon différents aspects, comme la gestion des ressources humaines, le climat de travail, la compétitivité et la productivité, l'équipement et la santé et sécurité au travail ainsi que la mobilité interne et le maintien en emploi de certains employés. Le tableau qui suit montre les énoncés du rendement perçu de la formation pour chaque groupe.

Au total, nous avons identifié 20 variables dépendantes caractérisant le modèle du rendement perçu de la formation : 16 VD issues des dimensions du rendement perçu par les employeurs telles qu'indiquées dans le questionnaire de l'enquête et 4 VD issues de quatre regroupements des différentes dimensions. Les paragraphes suivants seront consacrés à la

description des différentes variables dépendantes caractérisant le modèle du rendement de la formation tel que perçu par les employeurs assujettis à la *Loi sur les compétences* au Québec. Nous présentons ainsi toutes les variables dépendantes (20 VD) du modèle du rendement perçu de la formation, selon les cinq aspects ou regroupements ci-haut indiqués.

Tableau récapitulatif des variables dépendantes du modèle conceptuel 2

Aspects de regroupement du rendement de la formation	Énoncés (dimensions)	Questions
Gestion des ressources humaines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Amélioration de la capacité d'adaptation au changement technologique ou organisationnel ➤ Moins de supervision ou d'encadrement ➤ Moins de roulement de personnel ➤ Moins d'absentéisme 	<p>Q2_25J</p> <p>Q2_25F</p> <p>Q2_25E</p> <p>Q2_25D</p>
Climat de travail	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Motivation personnelle accrue ➤ Stimulation des équipes de travail ➤ Meilleur climat de travail ➤ Paix syndicale 	<p>Q2_25K</p> <p>Q2_25L</p> <p>Q2_25M</p> <p>Q2_25N</p>
Compétitivité et productivité	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produits de meilleure qualité ➤ Plus grand respect des échéanciers de production ➤ Coûts de production inférieurs 	<p>Q2_25G</p> <p>Q2_25H</p> <p>Q2_25I</p>
Équipement, santé et sécurité au travail	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Moins de bris d'équipement ➤ Moins de gaspillage de matériel ou de matériaux ➤ Moins d'accidents de travail 	<p>Q2_25A</p> <p>Q2_25B</p> <p>Q2_25C</p>
Mobilité interne et maintien en emploi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promotion de certains employés ➤ Éviter un congédiement 	<p>Q3_3</p> <p>Q3_4</p>

3.2.1 Le rendement perçu de la formation par rapport à la gestion des ressources humaines

Sous les aspects relatifs à la gestion des ressources humaines, nous regroupons les dimensions du rendement de la formation telles que perçues par les employeurs, par rapport à l'amélioration de la capacité des employés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel (Q2_25J), à la réduction de la supervision ou à l'encadrement (Q2_25F), à la baisse de roulement de personnel (Q2_25E) et à la réduction de l'absentéisme des employés (Q2_25D). Sachant que chacune des quatre dimensions présente une variable dépendante dans notre modèle sur le rendement, nous allons donc décrire chaque variable à part, ensuite, nous décrivons la variable issue des quatre dimensions ensemble que nous avons construit sous l'intitulé rendement perçu de la formation par rapport à la «gestion des ressources humaines».

3.2.1.1 Le rendement perçu de la formation : amélioration de l'adaptation des employés aux changements technologiques ou organisationnels

La question Q2_25J de l'enquête 2003 avance la dimension d'amélioration de la capacité des employés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel à la suite de la formation. L'employeur répondant est invité à indiquer si cette dimension s'applique (en accord) ou ne s'applique pas (en désaccord) à sa situation.

D'après le tableau XXIII, cette dimension du rendement s'applique à 2317 employeurs parmi les 2833 répondants. Elle ne s'applique pas à 516 employeurs.

Parmi les 2317 employeurs auxquels s'applique cette proposition du rendement de la formation, 1827 (78,85%) confirment qu'ils ont perçu une amélioration de la capacité de leurs employés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel à la suite de la formation continue dispensée en 2002. 490 employeurs n'ont pas pu percevoir ce type de rendement à la suite de la formation, même s'ils s'attendaient à ce genre de répercussions de la formation sur leur organisation (la proposition de cette dimension comme rendement de la formation s'applique à eux).

3.2.1.2 Le rendement perçu de la formation : moins de supervision ou d'encadrement

La deuxième dimension du rendement proposée dans le questionnaire sous l'aspect de gestion des ressources humaines est celle de supervision ou de l'encadrement des employés. La question Q2_25F invite les employeurs répondants à inscrire s'ils sont en accord ou en désaccord que le rendement de la formation dispensée en 2002 apparaît sous forme d'une réduction de la supervision ou de l'encadrement de la main-d'œuvre.

D'après les données du tableau XXIV, on s'aperçoit que le rendement de la formation sous forme d'une réduction de la supervision ou de l'encadrement était l'attente (s'applique) de plus de trois employeurs sur quatre parmi les répondants. Autrement dit, 2224 employeurs parmi les 2833 répondants ont indiqué que cette dimension du rendement représente une attente de leur investissement en formation. Elle ne l'est pas pour seulement 609 organisations.

Parmi les 2224 employeurs auxquels s'applique cette proposition du rendement de la formation, 1316 (59%) employeurs confirment qu'ils ont perçu une baisse de la supervision ou de l'encadrement de leurs employés à la suite de la formation continue dispensée en 2002 : 908 employeurs n'ont pas pu percevoir ce type de rendement à la suite de la formation, même s'ils s'attendaient à ce genre de répercussions de la formation sur leurs organisations (la proposition de cette dimension comme rendement de la formation s'applique à eux).

3.2.1.3 Le rendement perçu de la formation : moins de roulement du personnel

La troisième dimension du rendement proposée dans le questionnaire sous l'aspect de gestion des ressources humaines est celui de roulement de personnel. La question Q2_25E demande aux employeurs d'indiquer s'ils sont en accord ou en désaccord avec l'affirmation selon laquelle le rendement de la formation dispensée en 2002 se traduit par une baisse de roulement du personnel.

D'après les données du tableau XXV, on remarque que le rendement de la formation sous forme d'une baisse de roulement s'applique à un peu plus de six employeurs sur dix

parmi les répondants. Autrement dit, 1749 employeurs parmi les 2833 répondants ont indiqué que cette dimension du rendement représente une attente de leur investissement en formation. Elle ne l'est pas pour diverses raisons pour près de 40% des employeurs répondants.

Parmi les 1749 employeurs à qui s'applique cette proposition du rendement de la formation, seulement 694 (40%) employeurs confirment qu'ils ont perçu une baisse de roulement du personnel à la suite de la formation continue dispensée en 2002, 1055 employeurs n'ont pas pu percevoir ce type de rendement à la suite de la formation, bien que ce type de rendement de la formation s'applique à eux.

3.2.1.4 Le rendement perçu de la formation : moins d'absentéisme

La quatrième dimension du rendement proposée dans le questionnaire sous l'aspect de gestion des ressources humaines est celui de l'absentéisme du personnel. La question Q2_25D invite les employeurs à indiquer s'ils sont en accord ou en désaccord avec l'affirmation selon laquelle le rendement de la formation dispensée en 2002 se traduit par une baisse de l'absentéisme.

Le tableau XXVI montre que le rendement de la formation sous forme d'une baisse d'absentéisme était l'attente (s'applique) d'un peu moins d'un employeur sur deux, et que cette dimension du rendement de la formation ne s'applique pas à un peu plus de la moitié des employeurs. Autrement dit, 1376 employeurs parmi les 2833 répondants ont indiqué que cette dimension du rendement représente une attente de leur investissement en formation. Elle ne l'est pas, pour diverses raisons, pour 1457 employeurs.

Parmi les 1376 employeurs à qui s'applique cette proposition du rendement de la formation, seulement 405 (près de 30%) employeurs confirment qu'ils ont perçu une baisse de l'absentéisme du personnel à la suite de la formation continue dispensée en 2002. 971 employeurs n'ont pas pu percevoir ce type de rendement à la suite de la formation, bien qu'ils s'attendent à ce genre de répercussions de la formation sur leur organisation.

3.2.1.5 Le rendement perçu de la formation regroupé en termes de gestion des ressources humaines

Bien qu'étudiées individuellement, les quatre variables dépendantes précédemment présentées ont un aspect commun, selon la littérature, relativement à la gestion des ressources humaines en matière du rendement de la formation dans les organisations. À cet effet, nous proposons de les regrouper en une seule variable dépendante caractérisant le rendement perçu de la formation par les employeurs en termes de gestion des ressources humaines. L'objectif de la construction de cette variable dépendante est de nature purement analytique. Ainsi, nous aurons la possibilité d'enrichir notre analyse sur les déterminants du rendement de la formation en nous basant non seulement sur des variables ou des dimensions isolées du rendement de la formation mais aussi sur un groupement de plusieurs dimensions de ce dernier sous un même aspect.

Quant à la construction de cette variable du rendement perçu de la formation en termes de gestion des ressources humaines, nous avons procédé de la manière suivante : comme groupement des variables (ou variable additive) de celles de l'amélioration de la capacité des employés à s'adapter au changement technologique ou organisationnel, de la réduction de la supervision ou de l'encadrement, de la baisse du roulement du personnel et de la réduction de l'absentéisme des employés, la variable du rendement perçu en termes de GRH peut être dichotomique. Elle prendra une valeur de probabilité égale à 1 si la somme des probabilités des variables regroupées est positive. Elle aura une valeur de probabilité égale à 0 si la somme des probabilités des variables sujets de groupement est nulle. En termes d'observation, nous allons trouver, dans ce groupement des quatre dimensions du rendement de la formation, les répondants qui ont au moins observé (en accord) une des quatre dimensions. On considère donc qu'un répondant est en accord s'il a perçu une, deux, trois ou quatre dimensions. La variable caractérisée par ce groupement des dimensions peut être dichotomique de probabilité égale à 1 pour la présence d'au moins une dimension du rendement de la formation et de probabilité égale à 0 dans le cas contraire.

Tableau de variables dépendantes du modèle 2 en termes de GRH

Variables dépendantes	Probabilités
Rendement perçu : amélioration de la capacité des employés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel	P= 1 (Oui=l'employeur perçoit cette dimension du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire
Rendement perçu : moins de supervision ou d'encadrement	P=1 (Oui=l'employeur perçoit cette dimension du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire
Rendement perçu : moins de roulement du personnel	P=1 (Oui=l'employeur perçoit cette dimension du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire
Rendement perçu : moins d'absentéisme	P=1 (Oui=l'employeur perçoit cette dimension du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire
Rendement perçu de la formation regroupé en termes de gestion des ressources humaines	P=1 (si au moins l'employeur perçoit l'une des quatre dimensions précédentes du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire

Les données du tableau XXVII indiquent que ce rendement perçu de la formation regroupé en termes de gestion des ressources humaines s'applique à 1131(40%) employeurs dont 735 (65%) ont perçu ce type du rendement de la formation et 396 employeurs (35%) ne l'ont pas perçu.

Notons que ce sont les organisations de 100 employés et plus, et qui investissent plus de 1% de leur masse salariale en formation, qui ont le plus (en proportion) observé des retombées positives en matière de gestion des ressources humaines.

Tableau XXIII: Rendement perçu : amélioration de l'adaptation des employés aux changements technologiques ou organisationnels

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui (en accord)	1827	78,85	1827	78,85
Non (en désaccord)	490	21,15	2317	100,00

Tableau XXIV: Rendement perçu : moins de supervision ou d'encadrement

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui (en accord)	1316	59,17	1316	59,17
Non (en désaccord)	908	40,83	2224	100,00

Tableau XXV: Rendement perçu : moins de roulement du personnel

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui (en accord)	694	39,68	694	39,68
Non (en désaccord)	1055	60,32	1749	100,00

Tableau XXVI: Rendement perçu : moins d'absentéisme

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui (en accord)	405	29,43	405	29,43
Non (en désaccord)	971	70,57	1376	100,00

Tableau XXVII : Rendement perçu de la formation regroupé en termes de gestion des ressources humaines

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui (en accord)	735	65	735	65
Non (en désaccord)	396	35	1131	100,00

3.2.2 Le rendement perçu de la formation en termes de climat de travail

Sous les aspects relatifs au climat de travail, nous regroupons les dimensions du rendement de la formation telles que perçues par les employeurs en termes de motivation personnelle accrue des employés formés (Q2_25K), de stimulation des équipes de travail (Q2_25L), de meilleur climat de travail (Q2_25M) et de meilleure entente patronale-syndicale (Q2_25N). Sachant que chacune des quatre dimensions présente une variable dépendante dans notre modèle sur le rendement, nous allons donc décrire chaque variable à part pour, ensuite, décrire la variable issue des quatre dimensions regroupées, que nous inscrirons sous l'intitulé rendement perçu de la formation en termes de «Climat de travail».

3.2.2.1 Le rendement perçu de la formation : accroissement de la motivation personnelle des employés formés

La première dimension du rendement de la formation reliée au climat de travail dans l'organisation est celle de la motivation personnelle accrue des employés formés. Cette dimension du rendement de la formation a été proposée aux employeurs participant à l'enquête sous la question Q2_25K. Cette dernière offre aux employeurs le choix de confirmer si cette dimension du rendement de la formation s'applique ou ne s'applique pas à leur situation. Les employeurs qui ont répondu que cette dimension ne s'applique pas à leur situation ou à leur organisation ne nous intéressent pas dans notre recherche. D'ailleurs, ils ne représentent que 11% des répondants (318 parmi les 2833 employeurs répondants). Cependant, nous retenons tous les employeurs à qui la dimension du rendement s'applique et qui peuvent ou non confirmer qu'elle fait suite à la formation.

D'après les données du tableau XXVIII, on s'aperçoit que le rendement de la formation sous forme d'une motivation personnelle accrue des employés formés était perçu par 1922 (76,42%) employeurs parmi les 2515 qui ont déclaré que l'énoncé de cette dimension du rendement de la formation s'applique à eux. 593 (23,58%) employeurs parmi les 2515 n'ont pas observé ce type de rendement de la formation dans leur organisation bien qu'il s'applique à leur cas.

3.2.2.2 Le rendement perçu de la formation : plus grande stimulation dans les équipes de travail

La plus grande stimulation dans les équipes de travail est la deuxième dimension du rendement de la formation sous l'aspect de climat de travail. Cet énoncé a été proposé aux employeurs dans la question Q2_25L de l'enquête. Selon la base des données de l'enquête 2003, nous recensons 794 réponses « ne s'applique pas» (28%) et 2039 réponses (72%) qui confirment que cette dimension du rendement de la formation s'applique aux organisations.

Le tableau XXIX montre que, parmi les 2039 employeurs confirmant l'applicabilité de ce type de rendement à leur situation, 1362 (2 employeurs sur 3) ont pu le percevoir comme retombée positive de la formation dans leurs organisations. Un employeur sur trois n'a pas pu le percevoir pour diverses raisons.

3.2.2.3 Le rendement perçu de la formation : meilleur climat de travail

La question Q2_25M de l'enquête propose aux employeurs l'énoncé du meilleur climat de travail comme dimension du rendement de la formation de leurs employés. Selon les données recueillies, 652 employeurs (23%) ont répondu que ce type de rendement ne s'applique pas à leur situation et 2181 employeurs (77%) ont confirmé que ce rendement figure dans leurs attentes d'investissement en formation.

D'après le tableau XXX, sur les 2181 réponses «s'applique», deux tiers sont de type «en accord»; c'est-à-dire que les employeurs perçoivent effectivement un meilleur climat de travail après la formation des employés et un tiers des réponses de type «en désaccord», c'est-à-dire que les employeurs n'ont pas perçu ce type de rendement.

3.2.2.4 Le rendement perçu de la formation : meilleure entente patronale-syndicale

La dernière dimension du rendement de la formation dans les organisations sous l'aspect du climat de travail concerne la paix syndicale. L'énoncé de cette dimension a été proposé aux employeurs répondants à l'enquête dans la question Q2_25N.

Les résultats recueillis comprenant 2160 réponses « ne s'applique pas». Autrement dit, 2160 employeurs ont déclaré que cette dimension du rendement de la formation ne s'appliquait pas aux formations dispensées, soit parce que la formation dispensée ne pouvait pas produire ce type de rendement (nature de la formation dispensée), soit parce que ce rendement n'était pas un objectif poursuivi par l'organisation (caractéristiques de l'organisation).

Par ailleurs, nous observons, d'après les données du tableau XXXI, que le rendement de la formation en termes de paix syndicale était un objectif poursuivi par 673 organisations formatrices, parmi lesquelles 246 (un peu plus d'une organisation sur trois) ont perçu une meilleure paix syndicale à la suite des formations dispensées et 427 organisations (près de deux organisations sur trois) n'ont pas perçu d'améliorations en termes d'entente patronale-syndicale à la suite des formations dispensées.

3.2..2.5 Le rendement perçu de la formation regroupé en termes de climat de travail

D'après la littérature sur les dimensions du rendement de la formation, les quatre types de rendement de la formation précédemment présentés ont des aspects communs relatifs au climat de travail. À cet effet, nous proposons de les regrouper en un seul type de rendement de la formation. Comme l'indique le tableau suivant, nous aurons une seule variable dépendante caractérisant le rendement perçu de la formation par les employeurs en termes de climat de travail. L'objectif de la construction de cette variable dépendante est de nature purement analytique.

Tableau de variables dépendantes du modèle 2 en termes de climat de travail

Variables dépendantes	Probabilités
Rendement perçu : accroissement de la motivation personnelle des employés formés	P= 1 (Oui=l'employeur perçoit cette dimension du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire
Rendement perçu : une plus grande stimulation dans les équipes de travail	P=1 (Oui=l'employeur perçoit cette dimension du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire
Rendement perçu : un meilleur climat de travail	P=1 (Oui=l'employeur perçoit cette dimension du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire
Rendement perçu : meilleure entente patronale-syndicale	P=1 (Oui=l'employeur perçoit cette dimension du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire
Rendement perçu de la formation regroupé en termes de climat de travail	P=1 (si l'employeur perçoit au moins l'une des quatre dimensions précédentes du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire

En termes de résultats statistiques, nous allons trouver, dans ce groupement des quatre dimensions du rendement de la formation, les répondants qui ont au moins observé (en accord) une des quatre dimensions. On considèrera donc qu'un répondant est en accord s'il a perçu une, deux, trois ou quatre dimensions.

Les données du tableau XXXII indiquent que le rendement perçu de la formation regroupé en termes de climat de travail s'applique à seulement 620 employeurs. Par rapport à la taille de l'échantillon (2833 répondants), le taux auquel s'applique cet énoncé est près de 22%. Cependant, 274 (44%) employeurs ont au moins perçu l'une des quatre dimensions du rendement de la formation sous l'aspect de climat de travail et 346 employeurs (56%) n'ont perçu aucune dimension.

Tableau XXVIII: Rendement perçu : accroissement de la motivation personnelle des employés formés

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui (en accord)	1922	76,42	1922	76,42
Non (en désaccord)	593	23,58	2515	100,00

Tableau XXIX: Rendement perçu : plus grande stimulation dans les équipes de travail

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui (en accord)	1362	66,80	1362	66,80
Non (en désaccord)	677	33,20	2039	100,00

Tableau XXX: Rendement perçu : meilleur climat de travail

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui (en accord)	1447	66,35	1447	66,35
Non (en désaccord)	734	33,65	2181	100,00

Tableau XXXI : Rendement perçu : meilleure entente patronale-syndicale

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui (en accord)	246	36,55	246	36,55
Non (en désaccord)	427	63,45	673	100,00

Tableau XXXII: Rendement perçu regroupé en termes de climat de travail

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulé
Oui (en accord)	274	44,19	274	44,19
Non (en désaccord)	346	55,81	620	100,00

3.2.3 Le rendement perçu de la formation en termes de productivité et de compétitivité

Trois autres dimensions du rendement de la formation, lesquelles ont des aspects relatifs à la productivité et à la compétitivité des organisations, feront l'objet de notre étude sur les déterminants du rendement de la formation. La première porte sur la perception d'une meilleure qualité des produits ou services suite à la formation (Q2_25G). La deuxième porte sur la perception d'un plus grand respect des échéanciers de production suite aux formations dispensées par les organisations (Q2_25H). La troisième porte sur la perception d'une réduction des coûts de production à la suite de la formation dans les organisations (Q2_25I).

Dans un premier temps, nous allons traiter individuellement chacune de ses dimensions sous forme de variables à expliquer dans le modèle de déterminants du rendement de la formation. Ensuite, en nous basant uniquement sur leur aspect commun relatif à la productivité et à la compétitivité des organisations, nous allons traiter ces trois dimensions regroupées statistiquement à des fins purement analytiques.

3.2.3.1 Le rendement perçu de la formation : produits ou services de meilleure qualité

La perception des employeurs d'une meilleure qualité des produits ou services suite aux formations dispensées par les organisations est une dimension du rendement de la formation ayant un aspect de productivité et de compétitivité. Cette dimension du rendement de la formation a été proposée aux employeurs participant à l'enquête dans la question Q2_25G. Cette dernière offre aux employeurs le choix de confirmer si cet énoncé du

rendement de la formation s'applique ou ne s'applique pas à leur situation. Les employeurs qui ont répondu que cette dimension ne s'applique pas à leur situation ou à leur organisation ne nous intéressent pas dans notre recherche. Ils représentent à peine 20 % des répondants (554 parmi les 2833 employeurs répondants). Cependant, nous retenons tous les employeurs à qui la dimension du rendement s'applique et qui peuvent le percevoir ou non suite aux formations offertes aux employés.

Les données du tableau XXXIII révèlent que le rendement de la formation sous forme d'une meilleure qualité des produits ou services était perçu par 1790 (78,54%) employeurs parmi les 2279 (près de 4 employeurs sur 5) qui ont déclaré que l'énoncé de cette dimension du rendement de la formation s'applique à eux. Par ailleurs, 489 (21,46%, soit un cinquième) employeurs n'ont pas pu percevoir ce type de rendement de la formation dans leurs organisations, bien qu'il ait fait partie des objectifs poursuivis.

3.2.3.2 Le rendement perçu de la formation : plus grand respect des échéanciers de production

La perception des employeurs d'un plus grand respect des échéanciers de production suite aux formations dispensées par les organisations est une autre dimension du rendement de la formation ayant un aspect de productivité et de compétitivité. Cette dimension du rendement de la formation a été proposée aux employeurs participant à l'enquête dans la question Q2_25H. Cette dernière offre aux employeurs le choix de confirmer si cet énoncé du rendement de la formation s'applique ou ne s'applique pas à leur situation. Les employeurs qui ont répondu que cette dimension ne s'applique pas à leur situation ou à leur organisation pour diverses raisons représentent la moitié de l'échantillon (1412 employeurs parmi les 2833 répondants). Dans notre étude, nous nous intéresserons aux cas où l'énoncé du rendement s'applique aux employeurs. Ce sont donc les employeurs qui ont déclaré percevoir ou non ce type de rendement de la formation suite aux formations parrainées par leurs organisations qui ont été retenus.

Les données du tableau XXXIV révèlent que le rendement de la formation sous forme d'un plus grand respect des échéanciers de production était perçu par 763 employeurs (53,70% : plus d'un employeur sur deux) parmi les 1421 qui ont déclaré que l'énoncé de cette dimension du rendement de la formation s'applique à eux. Par ailleurs, 658 employeurs (46,30%) n'ont pas pu percevoir ce type de rendement de la formation dans leurs organisations, bien qu'il ait fait partie des objectifs poursuivis.

3.2.3.3 Le rendement perçu de la formation : coûts de production inférieurs

La perception des employeurs d'une réduction des coûts de production dans leur organisation suite aux formations dispensées est aussi une dimension du rendement de la formation ayant un aspect de productivité et de compétitivité. Cette dimension du rendement de la formation a été proposée aux employeurs participant à l'enquête dans la question Q2_25I. Les employeurs avaient le choix de confirmer si cet énoncé du rendement de la formation s'applique ou ne s'applique pas à eux.

Plus de la moitié des employeurs (1480 employeurs parmi les 2833 répondants) ont répondu que cette dimension du rendement de la formation ne s'applique pas à eux. Notre recherche s'intéresse aux cas où l'énoncé du rendement de la formation en termes de coûts de production inférieurs s'applique aux employeurs.

Les données du tableau XXXV montrent que 1353 organisations s'attendaient à percevoir une réduction des coûts de production suite aux formations qu'elles ont dispensées aux employés en 2002. Cependant, seulement 594 (44%) parmi elles ont réellement perçu cette forme de rendement de la formation. 759 organisations (56%) poursuivant cet objectif du rendement de la formation n'ont pas pu le percevoir.

3.2.3.4 Le rendement perçu de la formation regroupé en termes de productivité et de compétitivité

Les trois types de rendement de la formation précédemment présentés ont un aspect commun relatif à la productivité et à la compétitivité des organisations. C'est pourquoi nous proposons de les regrouper sous cet aspect commun. Nous cherchons à représenter les trois

dimensions du rendement par une seule variable dépendante caractérisant le rendement perçu de la formation par les employeurs en termes de productivité et de compétitivité.

Pour ce qui est des résultats statistiques, nous allons trouver, dans ce groupement des trois dimensions de rendement de la formation, les répondants qui ont observé (en accord) au moins une des trois dimensions. On considèrera donc qu'un répondant peut être en accord s'il a perçu une, deux ou trois dimensions. Le tableau suivant récapitule les trois variables dépendantes précédemment présentées ainsi que la nouvelle variable issue du regroupement de ces trois dernières.

Tableau de variables dépendantes du modèle 2 en termes de productivité et compétitivité

Variables dépendantes	Probabilités
Rendement perçu : produits ou services de meilleure qualité	P=1 (Oui=l'employeur perçoit cette dimension du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire
Rendement perçu : plus grand respect des échéanciers de production	P=1 (Oui=l'employeur perçoit cette dimension du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire
Rendement perçu : coûts de production inférieurs	P=1 (Oui=l'employeur perçoit cette dimension du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire
Rendement perçu de la formation regroupé en termes de productivité et de compétitivité	P=1 (si l'employeur perçoit au moins l'une des quatre dimensions précédentes du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire

Les données du tableau XXXVI indiquent que ce rendement perçu de la formation regroupé en termes de productivité et de compétitivité s'applique à 1173 (42%) organisations.

Parmi les 1173 organisations à qui s'applique ce regroupement d'énoncés sur le rendement de la formation, 757 organisations (65%) ont déclaré avoir perçu au moins l'une des trois dimensions du rendement de la formation sous l'aspect de productivité et de

compétitivité et 416 organisations (35%) n'ont perçu aucune de ces trois dimensions du rendement de la formation.

Tableau XXXIII: Rendement perçu : produits ou services de meilleure qualité

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui (en accord)	1790	78,54	1790	78,54
Non (en désaccord)	489	21,46	2279	100,00

Tableau XXXIV: Rendement perçu : plus grand respect des échéanciers de production

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui (en accord)	763	53,70	763	53,70
Non (en désaccord)	658	46,30	1421	100,00

Tableau XXXV : Rendement perçu : coûts de production inférieurs

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui (en accord)	594	43,90	594	43,90
Non (en désaccord)	759	56,10	1353	100,00

Tableau XXXVI: Rendement perçu en termes de compétitivité et de service à la clientèle

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui (en accord)	757	64,54	629	64,54
Non (en désaccord)	416	35,46	1173	100,00

3.2.4 Le rendement perçu de la formation en termes d'équipement, de santé et sécurité au travail

Trois autres dimensions du rendement de la formation, lesquelles ont des aspects relatifs à l'équipement et à la santé et sécurité au travail, feront l'objet de notre étude sur les déterminants du rendement de la formation. La première porte sur la perception d'une baisse de bris d'équipement suite à la formation (Q2_25A). La deuxième porte sur la perception d'une réduction du gaspillage de matériel ou de matériaux suite aux formations dispensées par les organisations (Q2_25B). La troisième porte sur la perception d'une réduction d'accidents de travail à la suite de la formation dans les organisations (Q2_25C).

Dans un premier temps, nous allons traiter individuellement chacune de ces dimensions sous forme de variables à expliquer dans le modèle de déterminants du rendement de la formation. Ensuite, en nous basant uniquement sur leurs aspects relatifs à l'équipement, à la santé et sécurité au travail, nous allons traiter ces trois dimensions regroupées statistiquement à des fins purement analytiques. Dans ce qui suit, nous allons décrire chacune des trois variables dépendantes du rendement de la formation avant de décrire par la suite leur regroupement statistique.

3.2.4.1 Le rendement perçu de la formation : moins de bris d'équipement

La perception des employeurs d'une réduction de bris d'équipement dans leur organisation suite aux formations dispensées est une dimension du rendement de la formation qui a été proposée aux employeurs répondant lors de l'enquête 2003 dans la question Q2_25A. Les employeurs avaient le choix de confirmer si cet énoncé du rendement de la formation s'applique ou ne s'applique pas à eux.

Les employeurs qui ont répondu que cette dimension du rendement de la formation ne s'applique pas représentent plus de la moitié (56%) de l'échantillon (1590 employeurs parmi les 2833 répondants).

Les données du tableau XXXVII montrent que 1243 organisations s'attendaient à

percevoir moins de bris d'équipement suite aux formations qu'elles avaient dispensées aux employés en 2002. Cependant, seulement 629 (51%) d'entre elles ont réellement perçu cette forme de rendement de la formation. 614 organisations (49%) poursuivant cet objectif de rendement de la formation n'ont pas pu le percevoir.

3.2.4.2 Le rendement perçu de la formation : moins de gaspillage de matériel ou de matériaux

La perception des employeurs à l'égard de la diminution du gaspillage de matériel ou de matériaux dans leur organisation suite aux formations dispensées est une autre dimension du rendement de la formation qui a été proposée aux employeurs participant à l'enquête dans la question Q2_25B. Les employeurs avaient le choix de confirmer si cet énoncé du rendement de la formation s'applique ou ne s'applique pas à eux.

Les employeurs à qui cette dimension du rendement de la formation ne s'applique pas représentent plus de la moitié des organisations répondant au questionnaire (1435 organisations parmi les 2833 répondants).

Les données du tableau XXXVIII révèlent que 1398 organisations s'attendaient à percevoir moins de gaspillage de matériel ou de matériaux suite aux formations qu'elles avaient dispensées aux employés en 2002. Cependant, seulement 805 (58%) d'entre elles ont réellement perçu cette forme de rendement de la formation. Les 593 autres organisations (42%) poursuivant ce même objectif de rendement de la formation n'ont pas pu le percevoir.

3.2.4.3 Le rendement perçu de la formation : moins d'accidents de travail

La perception des employeurs d'une baisse d'accidents de travail dans leurs organisations suite aux formations dispensées est une dimension du rendement de la formation qui se rattache à la santé et sécurité au travail. Cette dimension du rendement de la formation a été proposée aux employeurs participant à l'enquête dans la question Q2_25C.

Dans le tableau XXXIX, nous constatons que 1441 organisations s’attendaient à percevoir moins d’accidents de travail suite aux formations qu’elles avaient dispensées aux employés en 2002. Cependant, seulement 801 (56%) d’entre elles ont réellement perçu cette forme de rendement de la formation. Les 640 autres organisations (44%) poursuivant ce même objectif de rendement de la formation n’ont pas pu le percevoir.

3.2.4.4 Le rendement perçu de la formation regroupé en termes « d’équipement, de santé et sécurité au travail »

Les trois types de rendement de la formation précédemment présentés ont un aspect commun relatif à l’équipement et à la santé et sécurité au travail. C’est ainsi que nous proposons de les regrouper sous cet aspect commun. Dans un objectif purement analytique, nous proposons de représenter les trois variables dépendantes issues des trois dimensions du rendement (moins de bris d’équipement, moins de gaspillage de matériel et moins d’accidents de travail) par une seule variable dépendante (additive) caractérisant le rendement perçu de la formation par les employeurs en termes d’équipement, de santé et sécurité au travail. Le tableau qui suit récapitule les trois variables dépendantes précédemment présentées ainsi que la nouvelle variable issue du regroupement de ces trois dernières.

Tableau de variables dépendantes du modèle 2 en termes de SST

Variables dépendantes	Probabilités
Rendement perçu : moins de bris d’équipement	P=1 (Oui=l’employeur perçoit cette dimension du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire
Rendement perçu : moins de gaspillage de matériel ou de matériaux	P=1 (Oui=l’employeur perçoit cette dimension du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire
Rendement perçu : moins d’accidents de travail	P=1 (Oui=l’employeur perçoit cette dimension du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire
Rendement perçu de la formation regroupé en termes d’équipement, santé et sécurité au travail	P=1 (si l’employeur perçoit au moins une des quatre dimensions précédentes du rendement de la formation)
	P=0 dans le cas contraire

Les données du tableau XL indiquent que ce groupement des dimensions du rendement de la formation s'applique à 1048 (37%) organisations. Parmi les 1048 organisations, 568 organisations (54%) ont déclaré avoir perçu au moins l'une des trois dimensions du rendement de la formation sous l'aspect d'équipement, de santé et sécurité au travail et 480 organisations (46%) n'ont perçu aucune des trois dimensions du rendement de la formation.

Tableau XXXVII: Rendement perçu : moins de bris d'équipement

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui (en accord)	629	50,60	629	50,60
Non (en désaccord)	614	49,40	1243	100,00

Tableau XXXVIII: Rendement perçu : moins de gaspillage de matériel ou de matériaux

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui (en accord)	805	57,58	805	57,58
Non (en désaccord)	593	42,42	1398	100,00

Tableau XXXIX: Rendement perçu : moins d'accidents de travail

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui (en accord)	801	55,59	801	55,59
Non (en désaccord)	640	44,41	1441	100,00

Tableau XL: Rendement perçu en termes d'équipement, de santé et sécurité au travail

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui (en accord)	568	54,20	568	54,20
Non (en désaccord)	480	45,80	1048	100,00

3.2.5 Le rendement perçu de la formation en termes de mobilité interne et de diminution du risque de chômage

La formation de la main-d'œuvre a des retombées positives aussi bien pour les organisations formatrices que pour les employés formés. Pour ce qui est des retombées positives de la formation sur les organisations, nous avons retenu quatorze dimensions du rendement de la formation dont nous allons chercher à expliquer les déterminants. Quant aux retombées positives de la formation sur les employés formés, nous retenons également deux dimensions du rendement de la formation qui réfèrent à la mobilité interne et à la diminution du risque de chômage des formés.

La question Q3_3 de l'enquête 2003 cherchait à savoir si la formation dispensée en 2002 a contribué à la promotion de certains employés. La question Q3_4 cherchait à savoir si la formation dispensée en 2002 a permis à certains employés d'éviter un congédiement pour manque de compétences. En nous basant sur les réponses des employeurs à ces deux questions, nous allons construire deux autres variables dépendantes que nous cherchons à expliquer dans notre modèle sur les déterminants du rendement de la formation.

Dans les deux paragraphes suivants, nous allons décrire les deux types de rendement perçu ainsi que les deux variables dépendantes qui les caractérisent.

3.2.5.1 Le rendement perçu de la formation : promotion de certains employés

La question Q3_3 de l'enquête demandait aux employeurs de confirmer ou d'infirmer que la formation dispensée en 2002 avait contribué à la promotion de certains employés. Les réponses des employeurs telles qu'elles apparaissent dans le tableau XLI indiquent que seulement un employeur sur cinq a perçu que la formation dispensée en 2002 par son organisation a contribué à la promotion de certains employés. Par contre, quatre employeurs sur cinq n'ont perçu aucune contribution de la formation à la promotion des employés. Pourquoi certains employeurs perçoivent-ils un lien entre la formation et la promotion de la main-d'œuvre et d'autres non? Qu'est-ce qui détermine ce type de rendement de la

formation? Est-ce des facteurs liés à la formation, à l'organisation ou à des facteurs externes?

Pour répondre à ces questions, nous allons considérer ce type de rendement de la formation, soit la « promotion de certains employés formés» comme variable qu'on cherche à expliquer dans le cadre de notre modèle sur les déterminants du rendement perçu de la formation.

3.2.5.2 Le rendement perçu de la formation : maintien en emploi de certains employés

La question Q3_4 de l'enquête 2003 demandait aux employeurs de confirmer ou d'infirmer que la formation dispensée en 2002 avait permis à certains employés d'éviter un congédiement pour manque de compétences. Nous allons considérer ce type de rendement de la formation, soit le « maintien en emploi de certains employés formés» comme variable dépendante dans le modèle de déterminants du rendement perçu de la formation.

Quant à la description de cette variable, les données du tableau XLII indiquent que seulement neuf employeurs sur cent ont perçu que la formation dispensée en 2002 avait permis à certains employés d'éviter un congédiement pour manque de compétences. Par contre, neuf employeurs sur dix n'ont perçu aucune contribution de la formation dispensée au maintien ou à la stabilité d'emploi.

Tableau XLI : Rendement perçu : contribution à la promotion de certains employés

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui	606	21,39	606	21,39
Non	2227	78,61	2833	100,00

Tableau XLII : Rendement perçu : maintien en emploi de certains employés

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulative	Pourcentage cumulatif
Oui	269	9,50	269	9,50
Non	2564	90,50	2833	100,00

3.3 Description des variables indépendantes

Les variables indépendantes que nous retenons comme éventuels facteurs explicatifs de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu par les organisations sont regroupées en quatre grandes catégories de variables, à savoir : le profil de l'organisation, les pratiques organisationnelles en matière de formation, les caractéristiques de l'offre de formation et le recours au soutien institutionnel en formation.

3.3.1 Le profil de l'organisation

Comme première composante de variables indépendantes, le profil de l'organisation sera caractérisé par trois variables qui sont la taille de l'organisation (nombre d'employés au sein de l'organisation au moment de l'enquête), les niveaux de syndicalisation des employés de l'organisation et les secteurs d'activités économiques dans lesquels l'organisation opère.

3.3.1.1 La taille de l'organisation

La question Q1_6 de l'enquête auprès des employeurs demande aux répondants d'indiquer le nombre total d'employés présents dans l'organisation en 2002. À partir des résultats enregistrés, nous avons retenu trois groupes d'entreprises selon leur nombre d'employés. Le premier groupe contient 1872 entreprises qui emploient moins de 50 employés. Ceux-ci représentent les deux tiers de l'échantillon. Le deuxième groupe représente près de 18% de l'échantillon et contient 506 entreprises employant chacune de 50 à 99 employés. Le troisième groupe représente 16% des répondants et contient 455 entreprises employant chacune 100 employés et plus (tableau XLIII).

Tableau XLIII : Fréquences des organisations selon la taille

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Moins de 50 employés	1872	66,08	1872	66,08
De 50 à 99 employés	506	17,86	2378	83,94
100 employés et plus	455	16,06	2833	100,00

Dans le tableau XLIV, nous présentons la taille des organisations en fonction des différentes formes d'évaluations de la formation.

Parmi les organisations qui ont parrainé des activités de formation en 2002 et qui déclaraient avoir procédé à des évaluations de leurs activités de formation, nous recensons 1227 organisations, ce qui représente un taux d'évaluation des activités de formation au sein des organisations de 43,31%. Nous constatons que ce taux d'évaluation de la formation varie selon la taille des organisations avec les taux respectifs de 36,91%, 46,84% et 65,71%. Ce sont donc les grandes entreprises qui évaluaient le plus leurs activités de formation. En effet, seulement une organisation sur trois, parmi celles employant moins de 50 salariés, évalue la formation. Moins d'une organisation sur deux évalue la formation parmi celles employant plus de cinquante et moins de cent employés. Deux organisations sur trois parmi celles qui emploient cent salariés et plus évaluaient leurs activités de formation.

Quant aux organisations évaluatrices de la formation (1227 organisations), elles le font selon les trois niveaux d'évaluation formelle de Kirkpatrick à des fréquences différentes. Globalement, les organisations évaluent leurs activités de formation selon les trois niveaux de Kirkpatrick, allant du niveau le moins formel à celui de plus formel, aux fréquences respectives de 61,80%, 64,24% et 52,40%.

Par ailleurs, les organisations qui évaluent leurs activités de formation ne se limitent pas aux seuls niveaux formels de Kirkpatrick. Elles adoptent par conséquent d'autres façons d'évaluer, plus spécifiques à leurs réalités. En effet, 247 (20,14%) organisations évaluatrices de la formation le font selon diverses méthodes d'évaluation telles que : la supervision directe du travail effectué (100 organisations parmi les 247, soit 40%), l'évaluation verbale (40 organisations, soit 17%), les rencontres d'équipes (30 organisations, soit 12%), les tests ou examens (15 organisations, soit 6%), etc. Ces diverses façons d'évaluer la formation, plus ou moins formelles, sont plus utilisées par les petites entreprises. Parmi les entreprises qui évaluent selon d'«Autres façons», 66% sont les entreprises de moins de 50 employés, 17% des entreprises de 50 à 100 employés et 17% des entreprises de plus de 100 employés.

Du point de vue de la taille d'entreprise, nous constatons que celles de moins de 50 employés (691 entreprises qui évaluent la formation) utilisent les trois premiers niveaux de Kirkpatrick selon les taux successifs de 55,14%, 59,20% et 48,05%. Elles évaluent la formation selon d'«Autres façons» à une fréquence de 23,60%.

Les entreprises de 50 à 100 employés utilisent les trois niveaux hiérarchiques selon les taux successifs de 62,87%, 68,35% et 54,43%. Elles évaluent aussi la formation selon d'«Autres façons» à une fréquence de 17,72%. Les entreprises de 100 employés et plus se réfèrent à raison de 76,25% au premier niveau de Kirkpatrick pour évaluer leurs activités de formation, de 72,57% au second niveau et de 60,87% pour le troisième niveau. L'évaluation selon d'«Autres façons» n'est effectuée qu'à raison de 14,05%.

Considérant l'attestation des présences à la formation et l'attestation des compétences acquises lors des formations comme composantes du processus de l'évaluation de la formation, nous constatons que plus de deux entreprises sur trois déclarent attester les participations des employés à la formation, et près d'une entreprise sur deux déclare avoir attesté les compétences acquises par les employés lors de la formation.

Les entreprises de moins de 50 employés adoptent ces pratiques d'évaluation à raison de 62,66% pour l'attestation des participations et 43,91% pour l'attestation des

compétences. Les entreprises dont la taille est entre 50 et 100 employés attestent les présences à raison de 72,33% et les compétences à raison de 54,74%. Les entreprises de 100 employés et plus attestent les présences à raison de 82,42% et les compétences à raison de 55,60%.

Au total, nous concluons que l'évaluation des activités de formation varie en fonction de la taille des organisations. Ce sont les grandes entreprises qui évaluent le plus leurs activités de formation et le font le plus fréquemment avec des méthodes formalisées. Elles évaluent rarement leurs activités de formation selon d'«Autres façons», mais ce sont aussi celles qui attestent le plus les participations et les compétences acquises lors des formations.

Tableau XLIV : Taille de l'organisation vs Évaluations

	Évaluat. ⁵⁹	Kirk1 ⁶⁰	Kirk2 ⁶¹	Kirk3 ⁶²	Autres ⁶³	ATPP ⁶⁴	ATCA ⁶⁵
Moins de 50 employés	691	381	409	332	163	1173	822
(1872 organisations)	(36,91) ⁶⁶	(55,14)	(59,20)	(48,05)	(23,60)	(62,66)	(43,91)
De 50 à 99 employés	237	149	162	129	42	366	277
(506 organisations)	(46,84)	(62,87)	(68,35)	(54,43)	(17,72)	(72,33)	(54,74)
100 employés et plus	299	228	217	182	42	375	253
(455 organisations)	(65,71)	(76,25)	(72,57)	(60,87)	(14,05)	(82,42)	(55,60)
Total	1227	758	788	643	247	1914	1352
	(43,31) ⁶⁷	(61,80)	(64,24)	(52,40)	(20,14)	(67,56)	(47,72)
	2833	1227	1227	1227	1227	2833	2833
	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)

⁵⁹ Évaluation de toutes ou certaines des activités de formation

⁶⁰ Évaluation de la formation selon un questionnaire de satisfaction auprès des employés formés. Cette évaluation correspond à l'évaluation de la formation selon le premier niveau du modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick.

⁶¹ Évaluation des compétences acquises à la fin de la formation. Cette évaluation correspond à l'évaluation de la formation selon le deuxième niveau du modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick.

⁶² Évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail. Cette évaluation correspond à l'évaluation de la formation selon le troisième niveau du modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick.

⁶³ Autres façons d'évaluer la formation : les entreprises participant à l'enquête déclarent avoir mis en place leurs méthodes spécifiques pour évaluer leurs activités de formation. Au total, nous recensons les neuf façons suivantes, les plus indiquées par les employeurs :

- Dans la pratique, par une supervision ou un contrôle du travail effectué (100 employeurs ont déclaré avoir utilisé cette méthode d'évaluation de la formation) ;
- Une évaluation verbale (40 employeurs ont déclaré avoir utilisé cette méthode d'évaluation de la formation) ;
- Lors de réunions ou de rencontres d'équipes (30 employeurs ont déclaré avoir utilisé cette méthode d'évaluation de la formation) ;
- Par un examen ou un test de certification de l'organisme formateur (15 employeurs ont déclaré avoir utilisé cette méthode d'évaluation de la formation) ;
- Par une évaluation annuelle de l'employé ;
- Par un compte rendu ou un rapport écrit de la personne formée ;
- Par une mise en situation ou simulation ;
- L'employé formé doit former d'autres employés ;
- Par l'observation indirecte : client-mystère ou évaluation de la satisfaction de la clientèle.

⁶⁴ Évaluation de la formation selon une attestation écrite de présence ou de participation à la formation.

⁶⁵ Évaluation de la formation selon une attestation écrite mentionnant une liste des compétences acquises par l'employé lors de la formation.

⁶⁶ Pourcentage de l'évaluation de la formation selon la taille de l'entreprise (moins de 50 employés).

⁶⁷ Pourcentage des entreprises qui évaluent la formation.

3.3.1.2 La syndicalisation des employés de l'organisation

La question Q1_5 de l'enquête auprès des employeurs demande aux répondants si les employés de leurs organisations sont tous syndiqués, si certains employés sont syndiqués ou si personne n'est syndiqué. Les résultats obtenus (tableau XLV) indiquent que tous les employés sont syndiqués dans 165 organisations, que certains employés sont syndiqués dans 588 organisations et qu'aucun employé n'est syndiqué dans 2075 organisations (presque dans les trois quart des répondants).

Sur les 753 organisations syndiquées, 22% d'entre elles ont des employés qui sont tous syndiqués, et pour 78% de ces organisations, seulement une partie de leurs employés sont syndiqués.

Tableau XLV : Fréquence des organisations syndiquées

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Tous les employés sont syndiqués	165	5,83	165	5,83
Certains employés sont syndiqués	588	20,79	753	26,63
Aucun employé n'est syndiqué	2075	73,37	2828	100,00

Puisque nous cherchons à décrire le profil des organisations en matière de syndicalisation des employés, nous avons croisé les informations recueillies à propos des organisations syndiquées et les informations émanant des différentes variables dépendantes caractérisant le processus d'évaluation de la formation.

Les données du tableau XLVI recensent 376 organisations ayant des employés syndiqués qui évaluent leurs activités de formation. Par rapport au nombre des organisations évaluatrices, celles-ci représentent 30,64% alors que, par rapport aux organisations syndiquées, elles représentent 49,93%. Autrement dit, près d'une organisation syndiquée sur

deux évalue ses activités de formation. Parmi ces 376 organisations syndiquées et évaluatrices de la formation, on en trouve 80 (21,28%) dans lesquelles tous les employés sont syndiqués et 296 organisations (78,72%) dans lesquelles certains employés sont syndiqués. Vu autrement, nous constatons que les organisations syndiquées évaluent leurs activités de formation à une fréquence de 49,93% (près de la moitié) et que cette fréquence est presque la même que dans les organisations où tous les employés sont syndiqués (fréquence d'évaluation égale à 48,48%) ou dans les organisations où certains employés sont syndiqués (fréquence d'évaluation de 50,34%).

Globalement, dans les organisations syndiquées, les fréquences d'évaluation de la formation tendent à la baisse avec les niveaux d'évaluation les plus formels du modèle de Kirkpatrick. Elles sont ainsi de 71%, 64,63% et 53,19% pour les trois niveaux successifs 1, 2 et 3 d'évaluation de Kirkpatrick. Cette tendance à la baisse est plus nette dans les organisations totalement syndiquées. La fréquence d'utilisation du premier niveau de Kirkpatrick est de 75% dans les organisations totalement syndiquées contre 69,93% dans celles partiellement syndiquées. La fréquence d'évaluation selon le deuxième niveau de Kirkpatrick est de 57,50% dans la première catégorie d'organisation contre 66,55% pour la deuxième. L'utilisation du niveau 3 de Kirkpatrick est de 43,75% dans les entreprises totalement syndiquées contre 55,74% dans celles qui le sont partiellement. On peut conclure, à ce niveau, qu'autant l'organisation est syndiquée, autant elle évalue ses activités de formation par des outils moins formels.

Quant à l'évaluation plus ou moins formelle des activités de formation, selon d'«Autres façons d'évaluer », elle concerne 66 organisations syndiquées. Ces organisations représentent 17,55% des organisations syndiquées et évaluatrices de formation et 26,74% de toutes les entreprises syndiquées ou non qui adoptent cette façon d'évaluer leurs activités de formation.

Pour l'évaluation de la formation selon les attestations des participations ou des compétences acquises lors de la formation, nous constatons qu'une entreprise syndiquée sur

trois atteste les participations à la formation et une entreprise syndiquée sur deux atteste les compétences acquises lors des formations. Ces taux sont presque similaires dans les organisations totalement ou partiellement syndiquées. Par contre, les organisations totalement syndiquées qui attestent les participations à la formation ne représentent que 20% du nombre des organisations syndiquées et qui attestent les présences. Les organisations dont certains employés sont syndiqués représentent 80%. Ce même pourcentage, ou presque, est aussi observé au niveau des organisations syndiquées totalement ou partiellement, attestant les compétences acquises lors des formations.

Tableau XLVI: Syndicalisation des employés vs Évaluations

	Évaluat ⁶⁸	Kirk1	Kirk2	Kirk3	Autres	ATPP	ATCA
Tous les employés sont syndiqués (165 organisations)	80 (21,28) (48,48)	60 (22,47) (75,00)	46 (18,93) (57,50)	35 (17,50) (43,75)	-	18 (20,45) (71,52)	70 (18,4) (42,42)
Certains employés sont syndiqués (588 organisations)	296 (78,72) (50,34)	207 (77,53) (69,93)	197 (81,07) (66,55)	165 (82,50) (55,74)	-	459 (79,55) (78,06)	310 (81,58) (52,72)
Total (753 organisations)	376 (30,64) (49,93) 1227 (100)	267 (71,00) (35,22) 376 (100)	243 (64,63) (30,84) 376 (100)	200 (53,19) (31,10) 376 (100)	66 (17,55) (26,72) 376 (100)	577 (30,15) (76,63) 1914 (100)	380 (28,11) (50,46) 1352 (100)
	753 (100)	758 (100)	788 (100)	643 (100)	247 (100)	753 (100)	753 (100)

3.3.1.3 Le secteur d'activité de l'organisation

Le secteur d'activité économique de l'organisation présente la troisième composante des variables indépendantes caractérisant le profil de l'organisation. L'enquête demandait aux employeurs, dans la question Q1_2, d'indiquer leur principal secteur d'activité en 2002. Ils devaient aussi préciser, selon la question Q1_3, s'il s'agissait du seul secteur d'activité de l'organisation. En effet, 2581 (91,10%) employeurs ont confirmé que le secteur mentionné représente le seul secteur d'activité de l'organisation en 2002. Seulement 252 (8,90%) organisations étaient actives en 2002 dans plus d'un secteur économique.

⁶⁸ Op.cit. Les coefficients réfèrent au pourcentage d'évaluation selon le niveau de syndicalisation des employés.

Le tableau suivant indique le nombre d'organisations selon dix regroupements de secteurs d'activités⁶⁹. En fait, ce sont des grands regroupements de secteurs pour effectuer des analyses statistiques significatives. Il est certain qu'un tel regroupement de secteurs masque toutefois des réalités qui peuvent être fort différentes d'un secteur à l'autre. Par exemple, le regroupement des secteurs de la construction, du transport et entreposage, des communications et autres services publics inclut des secteurs et sous-secteurs très hétérogènes quant aux niveaux de qualifications des employés et aux exigences en matière de formation de la main-d'œuvre. Il en est de même à l'intérieur d'un même secteur.

Malgré cette limite quant aux regroupements utilisés, précisons que beaucoup de variables à l'étude, soit au niveau de l'évaluation de la formation ou de son rendement perçu, présentent des liens statistiquement significatifs avec les secteurs d'activités économiques.

⁶⁹ L'Institut de la statistique du Québec a codifié les secteurs d'activités selon la Classification des activités économiques du Québec (CAEQ) et a utilisé des grands regroupements de secteurs à deux chiffres. ⁶⁹ Agriculture et services relatifs à l'agriculture, pêche et piégeage, exploitation forestière et services forestiers, mines, carrières et puits de pétrole.

⁶⁹ Industries des aliments, des boissons, du tabac, des produits du caoutchouc, des produits en matière plastique, du cuir et des matières connexes, des textiles de première transformation, des produits.

⁶⁹ Industries de l'habillement, du bois, du meuble et des articles d'ameublement, du papier et des produits en papier, imprimerie, édition et industries connexes, de première transformation des métaux

⁶⁹ Industries de la fabrication des produits métalliques, de la machinerie, du matériel de transport, des produits électriques, des produits minéraux non métalliques, des produits du pétrole et du charbon, industries chimiques et autres industries manufacturières.

⁶⁹ Construction, Transport et entreposage, Communications et autres services publics : constructeurs, promoteurs et entrepreneurs généraux, entrepreneurs spécialisés, services relatifs à la construction, transports, transports par pipelines, entreposage, communications, autres services publics.

⁶⁹ Commerce de gros de produits agricoles, de produits pétroliers, de produits alimentaires, de boissons, de médicaments et de tabac, de vêtements, chaussures, tissus et mercerie, d'articles ménagers, de véhicules automobiles, pièces et accessoires, des articles de quincaillerie, de matériel de plomberie et de chauffage et des matériaux de construction, de machines, matériel et fournitures, de produits divers.

⁶⁹ Commerces de détail des aliments, boissons, médicaments et tabac, des chaussures, vêtements, tissus et filés, de meubles, appareils et accessoires d'ameublement de maison, des véhicules automobiles, pièces et accessoires, autres commerces de détail et commerces de détail hors magasin

⁶⁹ Intermédiaires financiers et assurances, services immobiliers et agences d'assurances, services aux entreprises : intermédiaires financiers de dépôts, sociétés de crédit à la consommation et aux entreprises, sociétés d'investissement, sociétés des assurances, autres intermédiaires.

⁶⁹ Services gouvernementaux, services d'enseignement, services de santé et services sociaux : services de l'administration fédérale, services de l'administration provinciale, services des administrations locales, organismes internationaux et autres organismes extraterritoriaux.

⁶⁹ Hébergement et restauration, services de divertissement et de loisirs, services personnels et domestiques, associations, autres services.

Les croisements de variables d'évaluation avec les secteurs d'activités, selon le tableau XLVII, montrent que ce sont les organisations des industries manufacturières 1 et de services publics qui évaluent le plus leurs activités de formation à un taux de 60%. Viennent ensuite, les organisations du secteur d'hébergement qui évaluent la formation à une fréquence de 50%. Les organisations actives dans les autres secteurs économiques évaluent leurs activités de formation à une fréquence inférieure à 50%.

A l'exception des organisations du secteur de la construction et celui des industries manufacturières 2, plus d'une organisation sur deux dans les autres secteurs d'activités pratiquent l'évaluation de la formation selon les réactions des participants (premier niveau de Kirkpatrick). L'évaluation des compétences acquises lors de la formation (deuxième niveau de Kirkpatrick) est pratiquée à raison de 84,61% au sein des organisations des industries manufacturières¹, de 76% dans les organisations du secteur agricole et de 74% dans les industries manufacturières 3. Quatre organisations agricoles sur cinq évaluent les transferts des compétences dans les milieux de travail (troisième niveau de Kirkpatrick). Enfin, les deux tiers des organisations de l'industrie manufacturière² et de l'hébergement adoptent cette pratique d'évaluation de la formation.

Quant à l'évaluation selon les attestations, nous constatons que ce sont les organisations faisant partie du secteur des services publics qui attestent le plus (à raison de 84%) la participation des employés à la formation. Plus de trois organisations sur quatre dans les industries manufacturières³ (77%), les services financiers (78,67%) et le commerce de détail (76,82%) attestent aussi les participations à la formation.

L'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation est pratiquée par deux organisations agricoles sur trois. C'est une pratique adoptée par plus d'une organisation sur deux dans tous les autres secteurs d'activités économiques à l'exception de ceux des industries manufacturières 2 (39,13%) et de l'hébergement (48,92%).

Nous allons tenir compte des dix secteurs d'activités comme variables potentiellement explicatives de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu.

Secteur d'activité	Fréquence	(%)
Agriculture et services relatifs à l'agriculture, pêche et piégeage, exploitation forestière et services forestiers, mines, carrières et puits de pétrole (codes CAEQ de 0000 à 0999).	53	2,1%
Industries manufacturières 1 : industries des aliments, des boissons, du tabac, des produits du caoutchouc, des produits en matière plastique, du cuir et des matières connexes, des textiles de première transformation, des produits textiles (codes CAEQ de 1000 à 1999).	65	2,6%
Industries manufacturières 2: industries de l'habillement, du bois, du meuble et des articles d'ameublement, du papier et des produits en papier, imprimerie, édition et industries connexes, de première transformation des métaux (codes CAEQ de 2000 à 2999).	161	6,4%
Industries manufacturières 3 : industries de la fabrication des produits métalliques, de la machinerie, du matériel de transport, des produits électriques, des produits minéraux non métalliques, des produits du pétrole et du charbon, industries chimiques et autres industries manufacturières (codes CAEQ de 3000 à 3999).	173	6,8%
Construction, Transport et entreposage, Communications et autres services publics : constructeurs, promoteurs et entrepreneurs généraux, entrepreneurs spécialisés, services relatifs à la construction, transports, transports par pipelines, entreposage, communications, autres services publics (codes CAEQ de 4000 à 4999).	351	13,9%
Commerce de gros: commerce de gros de produits agricoles, de produits pétroliers, de produits alimentaires, de boissons, de médicaments et de tabac, de vêtements, chaussures, tissus et mercerie, d'articles ménagers, de véhicules automobiles, pièces et accessoires, des articles de quincaillerie, de matériel de plomberie et de chauffage et des matériaux de construction, de machines, matériel et fournitures, de produits divers (codes CAEQ de 5000 à 5999).	219	8,7%
Commerces de détail : commerces de détail des aliments, boissons, médicaments et tabac, des chaussures, vêtements, tissus et filés, de meubles, appareils et accessoires d'ameublement de maison, des véhicules automobiles, pièces et accessoires, autres commerces de détail et commerces de détail hors magasin (codes CAEQ de 6000 à 6999).	371	14,7%
Intermédiaires financiers et assurances, services immobiliers et agences d'assurances, services aux entreprises : intermédiaires financiers de dépôts, sociétés de crédit à la consommation et aux entreprises, sociétés d'investissement, sociétés des assurances, autres intermédiaires financiers (codes CAEQ de 7000 à 7999).	347	13,7%
Services gouvernementaux, services d'enseignement, services de santé et services sociaux : services de l'administration fédérale, services de l'administration provinciale, services des administrations locales, organismes internationaux et autres organismes extraterritoriaux (codes CAEQ de 8000 à 8999).	557	22%
Hébergement et restauration et autres services : hébergement, restauration, services de divertissement et de loisirs, services personnels et domestiques, associations, autres services (codes CAEQ de 9000 à 9999).	231	9,1%
Total	2528	100%

Tableau XLVII : Secteurs d'activités économiques vs Évaluations

	Évalua ⁷⁰	Kirk1	Kirk2	Kirk3	ATPP	ATCA
Agriculture	25	14	19	20	39	35
(53 organisations)	(47,17)	(56,00)	(76,00)	(80,00)	(73,58)	(66,03)
Manufacturier 1	39	23	33	24	45	37
(65 organisations)	(60,00)	(59,00)	(84,61)	(61,54)	(69,23)	(56,92)
Manufacturier 2	75	30	47	50	87	63
(161 organisations)	(46,58)	(40,00)	(62,67)	(66,67)	(54,03)	(39,13)
Manufacturier 3	81	44	60	49	134	93
(173 organisations)	(46,82)	(54,32)	(74,07)	(60,50)	(77,45)	(53,75)
Construction	137	60	94	77	256	189
(351 organisations)	(39,03)	(41,80)	(68,61)	(56,20)	(72,93)	(53,85)
Commerce de gros	86	46	52	46	160	115
(219 organisations)	(39,27)	(53,50)	(60,46)	(53,50)	(73,06)	(52,51)
Commerce de détail	173	102	132	96	285	226
(371 organisations)	(46,63)	(58,96)	(76,30)	(55,50)	(76,82)	(60,92)
Services financiers	168	113	117	82	273	195
(347 organisations)	(48,41)	(67,26)	(69,64)	(48,81)	(78,67)	(56,20)
Services publics	324	253	155	121	479	286
(557 organisations)	(58,17)	(78,08)	(47,84)	(37,34)	(86,00)	(51,35)
Hébergement	119	73	79	78	156	113
(231 organisations)	(51,51)	(61,35)	(66,38)	(65,55)	(67,53)	(48,92)
Total	1227	758	788	643	1914	1352
(2528 organisations)						

3.3.2 Les pratiques organisationnelles en matière de formation

La deuxième catégorie de variables explicatives concerne les pratiques organisationnelles en matière de formation. Quatre pratiques distinctes en matière de formation s'y retrouvent, à savoir : l'investissement en formation, la planification des besoins de formation, la budgétisation des activités de formation et la négociation totale ou partielle de la formation. Au total, on a cinq variables dichotomiques représentant les pratiques

⁷⁰Op.cit. Les coefficients réfèrent au pourcentage d'évaluation selon le regroupement sectoriel.

organisationnelles en matière de formation.

Dans ce qui suit, nous allons décrire chacune de ces variables caractérisant les aspects des pratiques des organisations en matière de formation.

3.3.2.1 L'investissement en formation

La première pratique organisationnelle en matière de formation est celle de l'investissement en formation. Il apparaît que, dans toutes les enquêtes⁷¹ menées pour étudier ou évaluer l'efficacité de la loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, l'investissement en formation semble être une variable centrale. Chez les employés, cette variable influence positivement leur accès à plus de formation. Chez les employeurs, l'investissement au seuil du 1% de la masse salariale en dépenses de formation s'associe à plusieurs pratiques de formation, telles que la planification des besoins, la planification budgétaire, l'offre de formation, l'évaluation des formations, la perception positive des retombées de la formation, etc.

D'après le tableau XLVIII, nous constatons que les employeurs qui ont répondu positivement à la question Q2_5⁷² de l'enquête 2003 sont au nombre de 2044. Seulement 491 employeurs ont déclaré ne pas avoir atteint le seuil du 1%.

Quant aux évaluations et aux attestations des formations, les données du tableau XLIX indiquent que parmi les 2044 entreprises qui investissent en formation l'équivalent du 1%, 1097 (53,67%) évaluent leurs activités de formation ; 1580 (77,30%) organisations attestent les participations à la formation et 1104 (54,01%) attestent les qualifications acquises lors de la formation.

Les organisations qui investissent en formation au seuil de 1% et évaluent leurs

⁷¹ Deux enquêtes auprès des employeurs assujettis à la loi de 1% en 1998 et 2002 et une enquête auprès des employés d'entreprises assujetties en 2002, Statistiques Canada « Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (ÉÉFA) », 2004.

⁷² La question Q2_5 de l'enquête 2003 demande aux employeurs s'ils ont investi, en 2002 ou non, l'équivalent de 1% de leur masse salariale en dépenses de formation admissibles.

activités de formation représentent 89,40% de toutes les organisations qui évaluent toutes ou certaines de leurs activités de formation. En d'autres termes, une organisation sur dix évalue la formation mais n'investit pas l'équivalent du 1% de sa masse salariale en formation.

Les organisations qui atteignent le seuil du 1% en termes d'investissement en formation et qui attestent les participations des employés à la formation représentent 82,55% des organisations adoptant cette pratique d'évaluation. Celles qui investissent et attestent les compétences acquises lors de la formation représentent 81,65% des organisations attestant les compétences issues des formations. Au total, nous aurons près d'une organisation sur cinq qui atteste soit la participation à la formation, soit les compétences acquises lors de la formation, sans atteindre le seuil du 1% de sa masse salariale en dépenses de formation.

Tableau XLVIII: Investissement du seuil du 1% en formation

Investissement en formation (Q2_5)⁷³	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Oui	2044	80,63	2044	80,63
Non	491	19,37	2535	100,00

⁷³ Op.cit.

Tableau XLIX: Investissement du seuil du 1% en formation vs Évaluations

	Évaluation	ATPP ⁷⁴	ATCA ⁷⁵
Investissement en formation (Q2_5)	1097	1580	1104
(2044 organisations)	(89,40)	(82,55)	(81,65)
	(53,67)	(77,30)	(54,01)
	1227	1914	1352
	(100,00)	(10,00)	(100,00)
	2044	2044	2044
	(100,00)	(100,00)	(100,00)

Quant à la perception du rendement, le croisement de la variable sur l'investissement en formation avec les variables sur le rendement de la formation montre que les organisations qui investissent l'équivalent du 1% de leur masse salariale en formation ont une représentation importante, en pourcentage, parmi celles qui perçoivent les différentes dimensions du rendement de la formation.

En effet, le tableau L nous permet de constater qu'en moyenne 87% des organisations qui ont perçu un rendement de formation sous un aspect de gestion de ressources humaines ont investi l'équivalent du 1% de leur masse salariale en formation. 91,36% de celles qui ont perçu moins d'absentéisme suite à la formation ont investi 1% ou plus de leur masse salariale en formation. D'un autre point de vue, on observe aussi que trois organisations sur quatre parmi celles qui investissent 1% ou plus de leur masse salariale en formation perçoivent un rendement de la formation en termes d'amélioration de la capacité des employés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel. Plus d'une organisation sur deux parmi celles qui atteignent le seuil du 1% en investissement dans la formation perçoivent le rendement de la formation en termes de réduction de la supervision. Moins d'une organisation sur trois perçoit le rendement de la formation en termes de baisse de roulement du personnel et moins d'une organisation sur cinq perçoit une baisse d'absentéisme.

⁷⁴ Op.cit.

⁷⁵ Op.cit.

À partir du tableau LI, on constate aussi que plus de huit dixièmes des organisations qui ont perçu un rendement de formation d'aspect de climat de travail ont investi le 1% ou plus de la masse salariale en formation. En particulier, 92,28% parmi celles qui ont perçu une paix syndicale dans leurs organisations suite à la formation dispensée en 2002 ont atteint le seuil du 1% comme investissement dans la formation des employés. Du point de vue des organisations qui investissent l'équivalent du 1% dans la formation, on constate que quatre sur cinq de ces organisations perçoivent un rendement de la formation en termes d'une plus grande motivation des employés formés. Trois sur cinq perçoivent du rendement de la formation sous forme de stimulation des équipes de travail et aussi de meilleur climat de travail, et seulement une organisation sur dix perçoit le rendement de la formation en termes d'une meilleure entente patronale-syndicale.

Les données du tableau LII font ressortir que plus de 85% des organisations qui ont perçu un rendement de la formation en termes de compétitivité et de productivité ont atteint ou dépassé le seuil minimal d'investissement en formation. Ainsi, trois organisations sur quatre, parmi celles qui investissent l'équivalent du 1% de la masse salariale en formation, perçoivent une meilleure qualité des produits ou services suite à la formation. Une organisation sur trois perçoit le rendement de la formation en termes de plus grand respect des échéanciers de production et une organisation sur quatre le perçoit en termes de baisse des coûts de production.

Les données du tableau LIII indiquent une éventuelle association entre la perception du rendement de la formation en termes de santé et sécurité au travail et l'investissement de l'équivalent de 1% de la masse salariale en dépenses de formation, sachant que près de 90% des employeurs qui ont déclaré avoir perçu ce type de rendement ont effectivement investi 1% de la masse salariale en formation.

Par ailleurs, parmi les organisations qui ont investi l'équivalent du 1% de la masse salariale en formation, 26,81% déclarent avoir perçu le rendement de la formation sous forme d'une réduction de bris d'équipement, 34,93% déclarent avoir perçu le rendement de

la formation sous forme d'une réduction de gaspillage de matériel ou de matériaux et 34,54% déclarent avoir perçu une réduction des accidents de travail suite à la formation.

Enfin, les données du tableau LIV indiquent que 90 % des employeurs qui ont perçu un rendement positif de la formation sur les employés, sous forme d'une promotion ou d'un maintien en emploi, ont investi 1% de la masse salariale en formation. Du côté des organisations qui investissent l'équivalent du 1% de la masse salariale en formation, près de 27% d'entre elles déclarent que la formation dispensée en 2002 a contribué à la promotion de certains employés et près de 12% déclarent que la formation dispensée en 2002 a permis à certains employés d'éviter un congédiement pour manque de compétences.

Tableau L : Investissement du seuil du 1% en formation vs Rendement perçu en termes de GRH

	Q2_25J⁷⁶	Q2_25F	Q2_25 E	Q2_25D
	Rendement perçu par 1827 organisations	Rendement perçu par 1316 organisations	Rendement perçu par 694 organisations	Rendement perçu par 405 organisations
Investissement en formation (Q2_5) (2044 organisations)	1532 (83,85) (74,95)	1133 (86,01) (55,43)	609 (87,75) (29,79)	370 (91,36) (18,10)
	1827 (100,00)	1827 (100,00)	1827 (100,00)	1827 (100,00)
	2044 (100,00)	2044 (100,00)	2044 (100,00)	2044 (100,00)

⁷⁶ Q2_25, (a.....n) : question de l'enquête 2003, indiquant les énoncés du rendement perçu de la formation

Tableau LI: Investissement du seuil du 1% en formation vs Rendement perçu en termes de Climat de travail

	Q2_25K Rendement perçu par 1922 organisations	Q2_25L Rendement perçu par 1362 Organisations	Q2_25M Rendement perçu par 1447 organisations	Q2_25N Rendement perçu par 246 organisations
Investissement en formation (Q2_5) (2044 organisations)	1619 (84,24) (79,20)	1209 (88,77) (59,15)	1265 (87,42) (61,89)	227 (92,28) (11,10)
	1827 (100,00) 2044 (100,00)	1827 (100,00) 2044 (100,00)	1827 (100,00) 2044 (100,00)	1827 (100,00) 2044 (100,00)

Tableau LII : Investissement du seuil du 1% en formation vs Rendement perçu en termes de compétitivité et de productivité

	Q2_25G Rendement perçu par 1790 organisations	Q2_25H Rendement perçu par 763 organisations	Q2_25I Rendement perçu par 594 organisations
Investissement en formation (Q2_5) (2044 organisations)	1523 (85,08) (74,51)	680 (89,12) (33,27)	524 (88,21) (25,64)
	1827 (100,00) 2044 (100,00)	1827 (100,00) 2044 (100,00)	1827 (100,00) 2044 (100,00)

Tableau LIII: Investissement du seuil du 1% en formation vs Rendement perçu en termes d'équipement et de SST

	Q2_25A Rendement perçu par 629 organisations	Q2_25B Rendement perçu par 805 organisations	Q2_25C Rendement perçu par 801 organisations
Investissement en formation (Q2_5) (2044 organisations)	548 (87,12) (26,81)	714 (88,70) (34,93)	706 (88,14) (34,54)
	1827 (100,00) 2044 (100,00)	1827 (100,00) 2044 (100,00)	1827 (100,00) 2044 (100,00)

Tableau LIV: Investissement du seuil du 1% en formation vs Rendement perçu en termes de mobilité interne et de maintien en emploi

	Q3_3⁷⁷	Q3_4⁷⁸
	Rendement perçu par 606 organisations	Rendement perçu par 269 organisations
Investissement en formation	547	244
(Q2_5)	(90,26)	(90,71)
(2044 organisations)	(26,76)	(11,94)
	1827	1827
	(100,00)	(100,00)
	2044	2044
	(100,00)	(100,00)

3.3.2.2 La planification des besoins de formation

La planification de la formation est reconnue comme étant l'une des principales composantes du processus de formation de la main-d'œuvre. Cherchant à encourager les employeurs à planifier leurs formations, la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre au Québec reconnaît comme dépenses de formation qualifiante ou transférable toutes dépenses allouées aux activités de formation prévues dans un plan global ou spécifique de formation⁷⁹.

La planification des besoins de formation est la deuxième pratique organisationnelle en matière de formation que nous retenons dans notre étude comme éventuelle variable explicative des déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu.

L'enquête 2003 auprès des employeurs assujettis à la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* au Québec demande aux organisations, dans la question Q2_7 si, en 2002, l'organisation a planifié ses besoins de formation. L'ensemble des réponses à cette question apparaît dans le tableau LV. En effet, nous

⁷⁷ Q3_3 : question de l'enquête 2003, indiquant l'énoncé du rendement perçu de la formation en termes de promotion de certains employés.

⁷⁸ Q3_4 : question de l'enquête 2003, indiquant l'énoncé du rendement perçu de la formation en termes de maintien en emploi.

⁷⁹ Guide général de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*. Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la famille, Emploi-Québec, 1998.

recensons 1279 organisations qui ont planifié leurs formations sur un total de répondant de 2532 organisations. Donc, presque une organisation sur deux a planifié ses besoins de formation en 2002.

De manière générale, on constate qu'il y a autant d'organisations publiques que privées qui planifient la formation. Parmi les organisations qui planifient la formation, il y a une faible proportion de celles qui emploient moins de 50 employés et une plus forte proportion de celles de 100 employés et plus. On note également que cette pratique de planification de la formation s'associe avec d'autres pratiques organisationnelles en matière de formation, telles que l'investissement au seuil du 1%, la planification budgétaire de la formation, etc.

Les données du tableau LVI indiquent que les organisations qui planifient les besoins de formation et procèdent à l'évaluation de toutes ou certaines de ses activités de formation représentent les deux tiers des organisations évaluatrices de la formation. D'un autre côté, les entreprises qui planifient les besoins de formation procèdent à l'évaluation selon une fréquence de 64,74%.

Quant aux méthodes d'évaluation de la formation, on constate que deux organisations sur trois qui planifient les besoins de formation évaluent la satisfaction des employés formés et les compétences acquises à la fin de la formation (successivement les deux premiers niveaux de Kirkpatrick). Une organisation sur deux planifiant la formation évalue les transferts des compétences dans les fonctions de travail (niveau 3 de Kirkpatrick) et une sur cinq évalue ses activités de formations selon «Autres façons⁸⁰».

Quatre organisations sur cinq qui planifient la formation attestent les participations à la formation et près de six sur dix attestent les qualifications acquises lors des formations.

Notons enfin que les organisations qui planifient leurs besoins de formation et qui évaluent représentent les deux tiers de toutes les organisations évaluatrices, les trois quarts

⁸⁰ Op.cit.

de celles qui évaluent les réactions des participants, les sept dixièmes de celles qui évaluent les compétences, les transferts des compétences et selon d'«Autres façons» d'évaluer. Les organisations qui planifient la formation représentent aussi un peu plus de la moitié de celles qui évaluent selon l'attestation des participations ou l'attestation des compétences acquises lors de la formation.

Tableau LV: Planification des besoins de formation

Q2_7 ⁸¹	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Oui	1279	50,51	1279	50,51
Non	1253	49,49	2532	100,00

Tableau LVI: Planification des besoins de formation vs Évaluations

	Évaluation	Kirk1	Kirk2	Kirk3	Autres	ATPP	ATCA
Planification de la formation (Q2_7)	828	564	548	463	172	1024	741
(1279 organisations)	(67,48)	(74,40)	(69,54)	(72,00)	(69,63)	(53,50)	(54,80)
	(64,74)	(68,12)	(66,18)	(55,92)	(20,77)	(80,06)	(57,94)
	1227	758	788	643	247	1914	1352
	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)
	1279	828	828	828	828	1279	1279
	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)

⁸¹ La question Q2_7 de l'enquête 2003 demande à l'employeur si en 2002, son organisation a fait une planification des besoins de formation.

Quant à la perception des retombées positives de la formation, nous constatons une présence importante des organisations qui planifient les besoins de formation parmi celles qui perçoivent les différentes dimensions du rendement de la formation proposées par les questions de l'enquête, Q2_25, Q3_3 et Q3_4,

En effet, à partir du tableau LVII, on constate que plus de la moitié des employeurs qui ont perçu du rendement de la formation en termes de GRH ont planifié leurs besoins en formation. En particulier, 64,44% des employeurs qui ont perçu une baisse de l'absentéisme suite à la formation ont planifié leurs activités de formation.

Par ailleurs, quatre organisations sur cinq parmi celles qui planifient les besoins de formation ont perçu une amélioration de la capacité des employés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel suite à la formation dispensée en 2002. Une organisation sur deux a perçu une réduction de la supervision ou de l'encadrement. Une organisation sur trois a perçu la réduction de roulement du personnel comme rendement de la formation. Enfin, une organisation sur cinq a pu percevoir la baisse de l'absentéisme suite à la formation.

Le tableau LVIII montre que près de 60% des employeurs qui perçoivent un rendement de la formation en termes de meilleur climat de travail et une stimulation des équipes de travail ont planifié leurs besoins de formation. Ainsi, 71,54% de ceux qui perçoivent une paix syndicale suite à la formation ont planifié leurs besoins en matière de formation.

Cependant, on constate que plus de quatre organisations sur cinq parmi celles qui planifient la formation ont pu percevoir un accroissement de la motivation des employés formés. Deux organisations sur trois ont perçu une meilleure stimulation des équipes de travail et un meilleur climat de travail suite à la formation, alors que seulement treize organisations sur cent parmi celles qui planifient la formation ont perçu un rendement de la formation en termes d'une meilleure entente patronale-syndicale.

En termes de compétitivité et de productivité, de santé et sécurité au travail, les tableaux LIX et LX montrent successivement que plus de la moitié des employeurs qui ont perçu ces types de rendement de la formation ont planifié leurs activités de formation.

Le rendement de la formation en termes d'amélioration de la qualité des produits ou services a été perçu par trois organisations sur quatre parmi celles qui planifient la formation. Une organisation sur trois a pu percevoir un rendement en termes d'amélioration du respect des échéanciers de production. Et une organisation sur quatre a pu percevoir un rendement de la formation en termes de réduction des coûts de production.

Quant au rendement de la formation en termes de réduction de bris d'équipement, il a été perçu par une organisation sur cinq planifiant la formation. Parmi ces dernières, une organisation sur trois a pu percevoir un rendement de la formation en termes de réduction du gaspillage de matériel et d'accidents de travail.

Enfin, le tableau LXI indique que les deux tiers des employeurs qui ont perçu que la formation a permis à certains employés une promotion ou une stabilité d'emploi ont planifié leurs activités de formation. Par contre, seulement 30% des organisations planificatrices de la formation ont pu percevoir que la formation dispensée en 2002 a contribué à la promotion de certains employés. Et 15% de ces organisations ont perçu que la formation a permis à certains employés d'éviter un congédiement pour manque de compétences.

De manière générale, les données descriptives issues de l'enquête montrent un lien étroit entre la planification des besoins de formation en tant que pratique organisationnelle en formation et les pratiques d'évaluation de la formation ainsi que la perception de ces retombées positives dans l'organisation. C'est la raison pour laquelle nous introduisons cette pratique organisationnelle en tant que variable explicative de déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu.

Tableau LVII: Planification des besoins de formation vs Rendement perçu en termes de GRH

	Q2_25J ⁸²	Q2_25F	Q2_25E	Q2_25D
	Rendement perçu par 1827 organisations	Rendement perçu par 1316 organisations	Rendement perçu par 694 organisations	Rendement perçu par 405 organisations
Planification de la formation (1279 organisations)	1003 (54,90) (78,42)	709 (53,87) (55,43)	414 (59,65) (32,37)	261 (64,44) (20,40)

Tableau LVIII: Planification des besoins de formation vs Rendement perçu en termes de «Climat de travail»

	Q2_25K	Q2_25L	Q2_25M	Q2_25N
	Rendement perçu par 1922 organisations	Rendement perçu par 1362 organisations	Rendement perçu par 1447 organisations	Rendement perçu par 246 organisations
Planification de la formation (1279 organisations)	1065 (55,41) (83,27)	815 (59,84) (63,72)	853 (58,95) (66,69)	176 (71,54) (13,70)

Tableau LIX: Planification des besoins de formation vs Rendement perçu en termes de «Compétitivité et productivité»

	Q2_25G	Q2_25H	Q2_25I
	Rendement perçu par 1790 organisations	Rendement perçu par 763 organisations	Rendement perçu par 594 organisations
Planification de la formation (1279 organisations)	976 (54,52) (76,30)	437 (57,27) (34,17)	329 (55,39) (25,72)

⁸² Op.cit.

Tableau LX: Planification des besoins de formation vs Rendement perçu en termes d'«équipement et de SST»

	Q2_25A Rendement perçu par 629 organisations	Q2_25B Rendement perçu par 805 organisations	Q2_25C Rendement perçu par 801 organisations
Planification de la formation (1279 organisations)	337 (53,58) (26,35)	442 (54,90) (34,56)	449 (56,05) (35,10)

Tableau LXI: Planification des besoins de formation vs Rendement perçu en termes de «mobilité interne et de maintien en emploi»

	Q3_3⁸³ Rendement perçu par 606 organisations	Q3_4⁸⁴ Rendement perçu par 269 organisations
Planification de la formation (1279 organisations)	377 (62,21) (29,47)	185 (68,77) (14,46)

3.3.2.3 La budgétisation des activités de formation

La budgétisation de la formation est une pratique organisationnelle qui fait partie intégrante du processus de développement de la formation. Dans notre étude, nous allons considérer cette pratique organisationnelle en matière de formation comme étant une éventuelle variable explicative des déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu.

Lors de l'enquête 2003 auprès des organisations assujetties à la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre au Québec, on demandait aux répondants par la question Q2_12 si, en 2002, l'organisation disposait d'un poste budgétaire pour la formation. L'ensemble des réponses à cette question apparaît dans le tableau LXII. Les résultats indiquent que 1314 organisations parmi les 2503 répondantes

⁸³ Op.cit.

⁸⁴ Q3_4 : Op.cit.

disposaient d'un poste budgétaire pour la formation, ce qui représente une fréquence de budgétisation de la formation de 52,50%. Au total, nous pouvons constater que l'existence d'un poste budgétaire pour la formation est davantage associée, en pourcentage, aux grandes entreprises. Les organisations qui ont investi l'équivalent du 1% de leur masse salariale en formation et celles qui ont planifié leurs besoins de formation sont proportionnellement plus nombreuses à budgétiser la formation par rapport aux organisations qui n'ont pas investi l'équivalent du 1% de leur masse salariale en formation et celles qui n'ont pas planifié leurs besoins de formation.

En ce qui concerne le croisement de la variable de budgétisation de la formation avec celles des pratiques de l'évaluation de la formation, les données du tableau LXIII indiquent que parmi les organisations qui réservaient un poste budgétaire pour la formation (1314 organisations), 783 évaluaient toutes ou certaines de leurs activités de formation, ce qui représente un taux d'évaluation de la formation de près de 60%.

Les évaluations par un questionnaire de satisfaction des employés formés (premier niveau de Kirkpatrick) se font à une fréquence de 73,18%. Les évaluations des compétences acquises à la fin de la formation (deuxième niveau de Kirkpatrick) se font à une fréquence de près de 62%. Les évaluations des transferts de compétences dans les fonctions de travail (troisième niveau de Kirkpatrick) se font à une fréquence de près de 50%. Les évaluations selon des pratiques propres aux organisations en matière d'évaluation de la formation (autres façons d'évaluer la formation) se font à une fréquence de près de 22%.

Les organisations disposant d'un budget pour la formation attestent les participations à la formation à une fréquence de 84,09%. Elles attestent les compétences acquises par l'employé lors de la formation à une fréquence de 58,14%.

Tableau LXII: Budgétisation de la formation

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Oui	1314	52,50	1314	52,50
Non	1189	47,50	2503	100,00

Tableau LXIII : Budgétisation de la formation vs Évaluations

	Évaluation	Kirk1	Kirk2	Kirk3	Autres	ATPP	ATCA
Budgétisation de la formation (Q2_12)	783 (63,81) (59,59)	573 (75,60) (73,18)	484 (61,42) (61,81)	385 (59,88) (49,17)	171 (69,23) (21,84)	1105 (57,73) (84,09)	764 (56,50) (58,14)
	1227 (100,00)	758 (100,00)	788 (100,00)	643 (100,00)	247 (100,00)	1914 (100,00)	1352 (100,00)
	1314 (100,00)	783 (100,00)	783 (100,00)	783 (100,00)	783 (100,00)	1314 (100,00)	1314 (100,00)

Quant à la perception des retombées positives de la formation, les résultats indiquent une association importante, en proportion, aux organisations qui planifient des budgets pour la formation.

Les données du tableau LXIV indiquent que plus de la moitié des employeurs qui ont perçu un rendement de la formation en termes de GRH disposent d'un budget pour la formation. En particulier, 60% des employeurs qui ont perçu une baisse de l'absentéisme suite à la formation ont planifié un budget pour la formation. Du point de vue des organisations qui planifient un budget pour la formation, on constate que plus de trois organisations sur quatre perçoivent un rendement de la formation sous forme d'une amélioration de la capacité des employés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel. Plus de deux organisations sur quatre perçoivent un rendement de formation sous forme d'une diminution de la supervision ou de l'encadrement. Plus d'une

organisation sur quatre perçoivent moins de roulement de personnel. Et moins d'une organisation sur quatre perçoit une baisse d'absentéisme suite à la formation dispensée en 2002.

Les données du tableau LXV montrent que près de 60% des employeurs qui ont perçu un rendement de la formation en termes d'accroissement de la motivation des employés formés, d'amélioration de la stimulation des équipes de travail et d'une meilleure entente-patronale-syndicale ont un budget pour la formation. On note également que 87,42% des organisations qui ont perçu un meilleur climat de travail ont une planification budgétaire de la formation.

Par ailleurs, plus de 85% des organisations qui réservent un budget pour la formation perçoivent un rendement de la formation sous forme d'un accroissement de la motivation des employés formés. Les deux tiers des organisations disposant d'un budget pour la formation perçoivent une stimulation des équipes de travail et un meilleur climat de travail à la suite de la formation. Enfin, seulement 14,76% de ces organisations ont pu percevoir une meilleure entente patronale-syndicale suite à la formation.

En termes de compétitivité et de productivité, les données du tableau LXVI montrent la présence d'une organisation disposant d'un budget pour la formation parmi deux organisations qui, à la suite de la formation, perçoivent, une amélioration de la qualité des produits ou services, un plus grand respect des échéanciers de production et une réduction des coûts de production. Cependant, trois organisations sur quatre parmi celles qui budgétisent la formation perçoivent une amélioration de la qualité des produits ou services suite à la formation. Près d'une organisation sur trois perçoit un plus grand respect des échéanciers de production suite à la formation. Plus d'une organisation sur quatre perçoit une réduction des coûts de production comme rendement de la formation.

En termes de santé et sécurité au travail, les données du tableau LXVII montrent que près de la moitié des employeurs qui ont perçu ces types de rendement de la formation ont planifié un budget pour les activités de formation. En effet, parmi les organisations qui

planifient un budget pour la formation, 22% perçoivent un rendement de la formation sous forme de moins de bris d'équipement, 28% perçoivent un rendement sous forme de moins de gaspillage de matériel ou de matériaux et 30% perçoivent qu'à la suite de la formation, les accidents de travail ont diminué.

Enfin, les données du tableau LXVIII indiquent que 59% des employeurs qui ont perçu que la formation a permis une certaine mobilité interne des employés formés disposaient d'un budget de formation. 51,30% des employeurs qui ont perçu que la formation a réduit le risque de chômage pour certains formés pratiquaient aussi la planification budgétaire de la formation. D'un autre point de vue, 27,24% des organisations disposant d'un budget pour la formation perçoivent que la formation dispensée en 2002 a contribué à la promotion de certains employés et 10,50% de ces organisations perçoivent que la formation a permis à certains employés d'éviter un congédiement pour manque de compétences.

En conclusion, les données descriptives issues de l'enquête montrent un lien étroit entre les pratiques organisationnelles en matière de formation. D'une part, on constate l'association importante, en proportion, de la pratique budgétaire de la formation aux pratiques d'évaluations de la formation ; d'autre part, on constate une association aussi importante, en proportion, de la pratique budgétaire de la formation aux différentes dimensions du rendement de la formation telles que perçues par les employeurs.

Tableau LXIV: Budgétisation de la formation vs Rendement perçu en termes de GRH

	Q2_25J⁸⁵	Q2_25F	Q2_25 E	Q2_25D
	Rendement perçu par 1827 organisations	Rendement perçu par 1316 organisations	Rendement perçu par 694 organisations	Rendement perçu par 405 organisations
Budgétisation de la formation (1314 organisations)	1020 (55,83) (77,62)	720 (54,71) (54,79)	378 (54,46) (28,76)	243 (60,00) (18,49)

Tableau LXV: Budgétisation de la formation vs Rendement perçu en termes de climat de travail

	Q2_25K	Q2_25L	Q2_25M	Q2_25N
	Rendement perçu par 1922 organisations)	Rendement perçu par 1362 organisations	Rendement perçu par 1447 organisations	Rendement perçu par 246 organisations
Budgétisation de la formation (1314 organisations)	1120 (58,27) (85,83)	844 (61,96) (64,23)	869 (87,42) (66,13)	194 (60,05) (14,76)

Tableau LXVI: Budgétisation de la formation vs Rendement perçu en termes de compétitivité et productivité

	Q2_25G	Q2_25H	Q2_25I
	Rendement perçu par 1790 organisations	Rendement perçu par 763 organisations	Rendement perçu par 594 organisations
Budgétisation de la formation (1314 organisations)	982 (54,86) (74,73)	405 (53,08) (30,82)	289 (48,65) (22,00)

⁸⁵ Op.cit.

Tableau LXVII : Budgétisation de la formation vs Rendement perçu en termes d'équipement et de SST

	Q2_25A Rendement perçu par 629 organisations	Q2_25B Rendement perçu par 805 organisations	Q2_25C Rendement perçu par 801 organisations
Budgétisation de la formation (1314 organisations)	290 (46,10) (22,07)	368 (45,71) (28,00)	390 (48,69) (29,68)

Tableau LXVIII: Budgétisation de la formation vs Rendement perçu en termes de mobilité interne et de maintien en emploi

	Q3_3⁸⁶ Rendement perçu par 606 organisations	Q3_4⁸⁷ Rendement perçu par 269 organisations
Budgétisation de la formation (1314 organisations)	358 (59,07) (27,24)	138 (51,30) (10,50)

3.2.2.4 La négociation de la formation

La *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* encourage les employeurs à développer leurs relations partenariales avec les syndicats ou des représentants de leurs employés. En effet, le règlement⁸⁸ de la loi reconnaît les dépenses pour la formation prévue dans un plan de formation qui a fait l'objet d'une entente entre l'employeur et le syndicat. Ce règlement admet aussi les dépenses faites à l'intérieur d'un plan établi après consultation d'un comité créé au sein de l'organisation. Dans tous ces cas, Emploi-Québec n'a pas à approuver le plan de formation négocié.

Plusieurs études⁸⁹ se sont penchées sur la question de la négociation de la formation

⁸⁶ Op.cit.

⁸⁷ Q3_4 : Op.cit.

⁸⁸ Op.cit.

⁸⁹ Enquête auprès des syndicats affiliés de la CSN (2001) et l'étude de Turcotte, Léonard et Montmarquette (2003). Op.cit.

dans les milieux de travail. Selon l'enquête de la CSN (2001)⁹⁰, un employeur sur trois consultait les employés ou le syndicat sur la formation et, dans une entreprise sur cinq, un comité patronal-syndical prenait toutes les décisions relatives à la formation. Turcotte et *al.* (2003)⁹¹, constataient dans leur étude que, parmi les employeurs qui ont convenu une entente en matière de formation, il y a deux fois plus d'employeurs ayant investi 1% et plus de leur masse salariale en formation.

Dans notre étude, nous allons tenir compte de la pratique de négociation de la formation dans les organisations comme éventuel facteur explicatif de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu.

L'enquête 2003 auprès des employeurs assujettis à la *Loi sur les compétences*, demandait aux employeurs dans la question Q2_26⁹² si la formation dispensée en 2002 avait fait l'objet d'une entente patronale-syndicale. Selon les types de réponses avancés aux répondants, il y a deux situations distinctes. La situation où la négociation de la formation s'applique à l'organisation et la situation où la négociation de la formation ne s'applique pas à l'organisation, et ce, pour diverses raisons. Nous allons nous intéresser aux organisations auxquelles s'applique la négociation de la formation.

Dans le tableau LXIX, on recense 567 employeurs auxquels s'applique l'énoncé de la négociation de la formation. Les deux tiers (366 employeurs) de ces employeurs ne concluent aucune entente en matière de formation. Seulement un employeur sur trois (201 employeurs) à qui s'applique l'énoncé négocie en partie ou totalement la formation. Parmi ces derniers, quatre sur cinq négocient partiellement la formation et un sur cinq négocie toutes les activités de formation.

Dans le tableau LXX, le croisement des données sur la négociation et l'évaluation de la

⁹⁰ Op.cit.

⁹¹ Op.cit.

⁹² La question Q2_26 de l'enquête 2003, demande à l'employeur si la formation dispensée en 2002 a fait l'objet d'une entente patronale-syndicale. L'employeur répondant à un choix de réponses parmi les quatre suivantes : oui, totale; oui, partielle; non; ne s'applique pas.

formation montre qu'au total 201 organisations négocient la formation dont 135 évaluent leurs activités de formation, soit un taux d'évaluation de 67,16%. Parmi les 102 organisations qui évaluent toutes les activités de formation, 42% (43 organisations) ont une entente patronale-syndicale sur la formation. Pour 14% d'entre elles (6 organisations), cette entente touche toutes les activités de formation et, pour 86% d'entre elles (37 organisations), l'entente touche seulement une partie de la formation. Cependant, 58% (59 organisations) des organisations qui évaluent toutes les activités de formation n'ont aucune entente sur la formation.

Parmi les 224 organisations auxquelles s'applique la situation de négociation de la formation et qui évaluent certaines activités de formation, 41% (92 organisations) ont une entente sur la formation et 59% (132 organisations) n'ont aucune entente en la matière. Parmi celles qui ont une entente sur la formation, 89% ont une entente ne couvrant la formation qu'en partie et 11% ont une entente totale sur la formation.

Les organisations qui ont une entente patronale-syndicale sur la formation, mais qui ne procèdent à aucune activité d'évaluation de la formation, sont au nombre de 66 organisations, dont 32% qui ont une entente qui couvre toute la formation et 68% qui ont seulement une entente partielle sur la formation.

Tableau LXIX: Nombre d'organisations auxquelles s'applique la négociation de la formation

Q2_26 ⁹³	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Oui, totale	37	6,53	37	6,53
Oui, partielle	164	28,92	201	35,45
Oui	201	35,45	201	35,45
Non	366	64,55	567	100,00

Tableau LXX: Nombre d'organisations auxquelles s'applique la négociation de la formation vs Évaluation de la formation

		Évaluation de la formation (Q2_22)		
		Toutes	Certaines	Non
Négociation de la formation (Q2_26)	Oui, totale	6 (14,00)	10 (11,00)	21 (32,00)
	Oui, partielle	37 (86,00)	82 (89,00)	45 (68,00)
	Oui	43 (42,00)	92 (41,00)	66 (27,50)
	Non	59 (58,00)	132 (59,0)	174 (72,50)
	Total	102 (100,00)	224 (100,00)	240 (100,00)

Dans le tableau LXXI, le croisement des données sur la négociation et l'attestation des formations montre que, sur les 302 organisations à qui s'applique l'énoncé de la négociation et qui attestent souvent les participations à la formation, 34,77% négocient la formation et 65,23% ne le font pas. Parmi ces organisations qui attestent souvent les participations à la formation et qui ont une entente patronale-syndicale sur la formation, l'entente est totale pour seulement 14,28% d'entre elles et elle est partielle pour 85,72% de ces organisations.

Les organisations à qui s'applique l'énoncé de la négociation et qui attestent

⁹³ Op.cit.

quelquefois les participations à la formation sont au nombre de 180 organisations dont seulement 36% (65 organisations) ont une entente patronale-syndicale sur la formation. Pour 15% (10 organisation) de ces organisations, l'entente couvre toutes les activités de formation et, pour 85% (55 organisations) de celles-ci, l'entente couvre en partie la formation.

Les organisations à qui s'applique l'énoncé de la négociation et qui attestent souvent les qualifications acquises lors de la formation sont au nombre de 126, dont 39% ont conclu une entente patronale syndicale sur la formation et 61% ne l'ont pas fait. Parmi celles qui ont une entente, pour près de 82% d'entre elles, elle est partielle et, dans 18% des cas, elle couvre la totalité de la formation dispensée.

Quant aux organisations qui attestent quelquefois les qualifications acquises lors de la formation, elles sont au nombre de 193 organisations, dont 61% n'ont aucune entente sur la formation et 39% ont conclu des ententes sur la formation. Parmi celles qui ont une entente sur la formation, 13,33% disposent d'une entente sur toutes les activités de formation et, pour 86,67% d'entre elles, l'entente couvre une partie des activités de formation.

Par ailleurs, on recense des organisations qui ont des ententes patronales-syndicales sur la formation, mais qui n'ont jamais attesté les participations ou les compétences acquises lors des formations. Elles sont au nombre de 28 organisations, dont 36% ont une entente totale sur la formation et 64% ont une entente partielle sur la formation, mais qui n'ont jamais attesté les participations à la formation. On remarque également que 70 organisations (dont 79% ont une entente partielle et 21% ont une entente totale sur la formation) n'ont jamais attesté les qualifications acquises lors des formations.

Tableau LXXI: Nombre d'organisations auxquelles s'applique la négociation de la formation vs Attestations

		Attestation de participation (Q2_24A)			Attestation des compétences (Q2_24B)		
		Souvent	Quelquefois	Jamais	Souvent	Quelquefois	Jamais
Négociation de la formation (Q2_26)	Oui, totale	15 (14,28)	10 (15,38)	10 (35,71)	9 (18,37)	10 (13,33)	15 (21,43)
	Oui, partielle	90 (85,72)	55 (84,62)	18 (64,29)	40 (81,63)	65 (86,67)	55 (78,57)
	Oui	105 (34,77)	65 (36,11)	28 (36,36)	49 (38,89)	75 (38,86)	70 (30,57)
	Non	197 (65,23)	115 (63,89)	49 (63,64)	77 (61,11)	118 (61,14)	159 (69,43)
Total		302 (100,00)	180 (100,00)	77 (100,00)	126 (100,00)	193 (100,00)	229 (100,00)

Dans le tableau LXXII, nous rapportons les données concernant la négociation de la formation et celles concernant les évaluations de la formation. Nous observons ainsi que les organisations qui ont négocié en partie ou en totalité leurs activités de formation représentent 11% des organisations évaluatrices de la formation. Elles évaluent la formation, par conséquent, à une fréquence de 67,16%. C'est un taux d'évaluation nettement supérieur à celui observé pour l'ensemble des organisations (43,31%).

Quant aux pratiques d'évaluation de la formation, on constate une tendance à la baisse des fréquences d'évaluation en fonction des trois niveaux successifs de Kirkpatrick, puisqu'on enregistre une fréquence d'évaluation selon les réactions des participants de 87,40%, une fréquence d'évaluation des compétences de 65,18% et, enfin, une fréquence d'évaluation de transferts des compétences dans les fonctions de travail qui se situe à 59,26%. Il apparaît donc que, dans les organisations où la formation est négociée, on fait moins appel aux méthodes d'évaluation formelle. D'ailleurs, ce genre d'organisations utilise moins d'autres façons d'évaluer (12,60%).

Pour tout ce qui est évaluation de la formation selon l'attestation, les organisations disposant d'une entente patronale-syndicale sur la formation attestent plus, en proportion, les participations à la formation (plus de huit organisations sur dix) que les attestations des

compétences acquises par les employés lors de la formation (six organisation sur dix).

Tableau LXXII: Négociation de la formation vs Évaluations

	Évaluation	Kirk1	Kirk2	Kirk3	Autres	ATPP	ATCA
Négociation	135	118	88	80	17	170	124
de la	(11,00)	(15,56)	(11,17)	(12,44)	(6,88)	(8,88)	(9,17)
formation	(67,16)	(87,40)	(65,18)	(59,26)	(12,60)	(84,58)	(61,69)
	1227	758	788	643	247	1914	1352
	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)
	201	135	135	135	135	201	201
	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)	(100,00)

En recoupant les données de la variable caractérisant l'entente patronale-syndicale sur la formation à celles des variables caractérisant les différentes dimensions du rendement perçu de la formation, nous observons la présence, en pourcentage, de cette pratique organisationnelle dans les organisations ayant perçu du rendement de la formation.

En effet, les données du tableau LXXIII indiquent qu'en moyenne la pratique de la négociation de la formation est présente à raison de 12% chez les employeurs qui ont perçu une dimension du rendement de la formation en termes de gestion des ressources humaines. Cette pratique organisationnelle en formation a une présence assez remarquable de 22,47% chez les employeurs qui ont pu percevoir une baisse de l'absentéisme suite à la formation.

Notons aussi que 78,11% des organisations qui pratiquent la négociation de la formation perçoivent une amélioration de la capacité d'adaptation des employés aux changements suite à la formation. 52,23% perçoivent une réduction de la supervision, 27,86% perçoivent une réduction du roulement de personnel et 45,27% perçoivent une baisse de l'absentéisme comme retombées de la formation.

Les données du tableau LXXIV montrent que près de 9% des employeurs qui ont perçu un rendement de la formation en termes d'accroissement de la motivation des employés

formés, d'amélioration de la stimulation des équipes de travail et d'un meilleur climat de travail pratiquent la négociation de la formation. Cependant, nous observons que plus de la moitié des employeurs qui ont perçu un rendement de la formation en termes d'une meilleure entente patronale-syndicale pratiquent la négociation de la formation au sein de leurs organisations. On note également que quatre organisations sur cinq pratiquant la négociation de la formation perçoivent un accroissement de la motivation du personnel formé. Sur cette tranche, trois organisations perçoivent des retombées de la formation sous forme de stimulation des équipes de travail, d'un meilleur climat de travail et d'une meilleure entente patronale-syndicale.

En termes de compétitivité et de productivité, les données du tableau LXXV montrent qu'en moyenne 8,69% des employeurs qui ont perçu un rendement de la formation en termes d'amélioration de la qualité des produits ou services, d'un plus grand respect des échéanciers de production et d'une baisse des coûts de production pratiquent une certaine forme de négociation de la formation. Donc, trois organisations sur quatre parmi celles qui négocient la formation perçoivent une amélioration de la qualité des produits ou services suite à la formation. Une organisation sur trois perçoit l'amélioration du respect des échéanciers de production et une organisation sur quatre perçoit une baisse des coûts de production suite à la formation.

En termes de santé et sécurité au travail, les données du tableau LXXVI montrent que le dixième des organisations qui ont perçu un rendement de la formation en termes de diminution de gaspillage de matériel et de santé et sécurité au travail pratiquent la négociation des activités de formation avec leurs différents partenaires.

Par ailleurs, une organisation sur trois pratiquant la négociation de la formation perçoit des baisses de bris d'équipement et de gaspillage de matériaux utilisés, et près d'une organisation sur deux perçoit moins d'absentéisme suite à la formation.

Enfin, les données du tableau LXXVII indiquent que près de 11% des employeurs qui ont perçu que la formation a permis une certaine mobilité interne des employés formés

négocient la formation. Seulement 7,43% de ceux qui ont perçu que la formation a réduit le risque de chômage pour certains formés adoptent la pratique de la négociation dans leur processus de formation de la main-d'œuvre. Autrement dit, une organisation sur trois parmi celles qui pratiquent la négociation de la formation perçoit que la formation a contribué à la promotion de certains employés formés, et seulement une organisation sur dix perçoit que la formation a permis à certains employés formés d'éviter un congédiement pour manque de compétences.

En conclusion, les données descriptives issues de l'enquête montrent des possibilités d'association entre la pratique organisationnelle en matière de négociation de la formation et les différentes autres pratiques organisationnelles en formation. D'une part, on constate l'association, en proportion, de la négociation de la formation aux pratiques d'évaluations de la formation. D'autre part, une association, en proportion, de la pratique négociation de la formation aux différentes dimensions du rendement de la formation telles que perçues par les employeurs.

En retenant la négociation de la formation dans les organisations en tant que variable pouvant expliquer les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu, nous allons chercher à déterminer d'éventuelles associations entre elles. À cet effet, nous allons procéder à des régressions logistiques entre les différentes variables en question afin de mesurer le degré d'association possible entre les différentes pratiques organisationnelles en matière de formation.

Tableau LXXIII: Négociation de la formation vs Rendement perçu en termes de GRH

	Q2_25J⁹⁴ Rendement perçu par 1827 organisations	Q2_25F Rendement perçu par 1316 organisations	Q2_25 E Rendement perçu par 694 organisations	Q2_25D Rendement perçu par 405 organisations
Négociation de la formation (201 organisations)	157 (8,60) (78,11)	105 (7,98) (52,23)	56 (8,07) (27,86)	91 (22,47) (45,27)

Tableau LXXIV: Négociation de la formation vs Rendement perçu en termes de Climat de travail

	Q2_25K Rendement perçu par 1922 organisations	Q2_25L Rendement perçu par 1362 organisations	Q2_25m Rendement perçu par 1447 organisations	Q2_25N Rendement perçu par 246 organisations
Négociation de la formation (201 organisations)	162 (8,43) (80,60)	134 (9,84) (66,66)	124 (8,57) (61,69)	124 (50,40) (61,69)

Tableau LXXV: Négociation de la formation vs Rendement perçu en termes compétitivité et de productivité

	Q2_25G Rendement perçu par 1790 organisations	Q2_25H Rendement perçu par 763 organisations	Q2_25I Rendement perçu par 594 organisations
Négociation de la formation (201 organisations)	146 (8,15) (72,64)	70 (9,17) (34,82)	52 (8,75) (25,87)

⁹⁴ Op.cit.

Tableau LXXVI : Négociation de la formation vs Rendement perçu en termes d'équipement et de SST

	Q2_25A Rendement perçu par 629 organisations	Q2_25B Rendement perçu par 805 organisations	Q2_25C Rendement perçu par 801 organisations
Négociation de la formation (201 organisations)	63 (10,01) (31,34)	71 (8,82) (35,32)	91 (11,36) (45,27)

Tableau LXXVII: Négociation de la formation vs Rendement perçu en termes de mobilité interne et de maintien en emploi

	Q3_3 Rendement perçu par 606 organisations	Q3_4 Rendement perçu par 269 organisations
Négociation de la formation (201 organisations)	65 (10,73) (32,34)	20 (7,43) (9,95)

3.3.3 Les caractéristiques de l'offre de formation

La troisième catégorie des variables explicatives porte sur les caractéristiques de l'offre de formation. Cinq caractéristiques de la formation offerte dans les organisations assujetties à la *Loi sur les compétences* sont représentées par quarante-huit variables que nous retenons comme éventuels facteurs explicatifs de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu par les employeurs. La nature de la formation est la première caractéristique de la formation offerte par les organisations. On distingue quatre types de formation, dont trois sont spécifiques à l'organisation. La deuxième caractéristique de l'offre de formation concerne les dépenses selon le lieu où se déroule la formation. On distingue quatre taux de dépenses selon qu'elles sont affectées à de la formation interne, externe et à des colloques, congrès et séminaires. L'accès des employés à la formation selon le sexe et la catégorie professionnelle représente une autre caractéristique de la formation dans les organisations dont on retient différents taux de formation comme éventuels facteurs explicatifs de l'évaluation de la formation ou de la perception de rendement de la formation.

Sachant la nature qualitative des réponses, toutes les variables caractérisant l'offre de

formation sont dichotomiques, ce qui signifie qu'on attribue une valeur de probabilité égale à 1 pour les réponses positives (oui) et une valeur de probabilité égale à 0 dans le cas contraire. Dans ce qui suit, nous allons présenter chacune des variables caractérisant la formation offerte dans les organisations assujetties à la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* au Québec.

3.3.3.1 Les types de formation

La question Q3_2 de l'enquête 2003 distingue quatre types de formation : l'entraînement à la tâche dispensé par un employé, la formation structurée spécifique à une fonction de travail ou à un métier, la formation structurée liée aux changements dans l'organisation et la formation structurée sur des compétences de base (par exemple : alphabétisation, habiletés de communication écrite ou orale). Les quatre variables caractérisant chaque type de formation sont notées : TF1⁹⁵, TF2⁹⁶, TF3⁹⁷ et TF4⁹⁸.

⁹⁵ TF1 : variable «entraînement à la tâche dispensé par un employé». Cette variable est construite à partir des réponses à la question Q3_2 de l'enquête 2003. On ajoute les réponses aux questions Q3_2A1, Q3_2B1, Q3_2C1, Q3_2D1 et Q3_2E1. Ensuite, on attribue la valeur de probabilité égale à 1 pour la somme des réponses qui est supérieure à 0. Sinon, on attribue la valeur de probabilité égale à 0. La variable TF1 de probabilité égale à 1 recense toutes les organisations où il y a eu en 2002 de l'entraînement à la tâche dispensé par un employé. La variable TF1 de probabilité nulle recense les organisations où il n'y a pas eu ce type de formation.

⁹⁶ TF2 : variable «formation structurée sur des compétences de base». Cette variable est construite à partir des réponses à la question Q3_2 de l'enquête 2003. On ajoute les réponses aux questions Q3_2A2, Q3_2B2, Q3_2C2, Q3_2D2 et Q3_2E2. Ensuite, on attribue la valeur de probabilité égale à 1 pour la somme des réponses qui est supérieure à 0. Sinon, on attribue la valeur de probabilité égale à 0. La variable TF2 de probabilité égale à 1 recense toutes les organisations où il y a eu en 2002 de la formation structurée sur des compétences de base. La variable TF2 de probabilité nulle recense les organisations où il n'y a pas eu ce type de formation.

⁹⁷ TF3 : variable «formation structurée spécifique à une fonction de travail ou à un métier». Cette variable est construite à partir des réponses à la question Q3_2 de l'enquête 2003. On ajoute les réponses aux questions Q3_2A3, Q3_2B3, Q3_2C3, Q3_2D3 et Q3_2E3. Ensuite, on attribue la valeur de probabilité égale à 1 pour la somme des réponses qui est supérieure à 0. Sinon, on attribue la valeur de probabilité égale à 0. La variable TF3 de probabilité égale à 1 recense toutes les organisations où il y a eu en 2002 de la formation structurée spécifique à une fonction de travail ou à un métier. La variable TF3 de probabilité nulle recense les organisations où il n'y a pas eu ce type de formation.

⁹⁸ TF4 : variable «formation structurée liée aux changements dans l'organisation». Cette variable est construite à partir des réponses à la question Q3_2 de l'enquête 2003. On somme les réponses aux questions Q3_2A4, Q3_2B4, Q3_2C4, Q3_2D4 et Q3_2E4. Ensuite, on attribue la valeur de probabilité égale à 1 pour la somme des réponses qui est supérieure à 0. Sinon, on attribue la valeur de probabilité égale à 0. La variable TF4 de probabilité égale à 1 recense toutes les organisations où il y a eu en 2002 de la formation structurée liée aux changements dans l'organisation. La variable TF4 de probabilité nulle recense les organisations où il n'y a pas eu ce type de formation.

Dans le tableau LXXVIII, on constate que l'entraînement à la tâche est offert par 97 organisations. Parmi ces organisations, 69 (71,13%) procèdent à l'évaluation des activités de formation. Quatre organisations sur cinq évaluent les compétences acquises à la fin de la formation (niveau 2 de Kirkpatrick). Trois organisations sur quatre évaluent les transferts de compétences acquises lors de la formation dans les fonctions de travail (niveau 3 de Kirkpatrick). Près de deux organisations sur trois évaluent la formation selon les réactions des employés participant à la formation (niveau 1 de Kirkpatrick). Enfin, moins d'une organisation sur cinq (17,39%) évalue la formation selon d'«Autres méthodes d'évaluer».

Quant à l'évaluation selon l'attestation, on constate que plus de neuf dixièmes (92,78%) des organisations dispensant ce type de formation attestent les présences à la formation et près de sept dixièmes (67%) attestent les qualifications acquises lors de la formation.

On constate ainsi que les organisations qui offrent une formation de type «entraînement à la tâche» procèdent à l'évaluation de leurs activités de formation selon les méthodes les plus formelles. Elles attestent les participations à la formation et les qualifications acquises lors de la formation dans une forte proportion.

La formation générale est offerte par 33 organisations. Vingt-deux d'entre elles (66,67%) procèdent à l'évaluation de la formation. Quant aux méthodes d'évaluation, elles sont exécutées selon les trois niveaux de Kirkpatrick, successivement selon les fréquences de 68,18%, 77,27% et 72,72%. Les organisations évaluent la formation selon d'«Autres façons d'évaluer» à une fréquence de 22,72%. Notons aussi que 75,76% des organisations qui offrent la formation générale attestent les compétences acquises au terme de la formation.

C'est ainsi qu'on peut dire qu'il y a une association importante entre ce type de formation et les différentes méthodes d'évaluation et d'attestations. Les régressions logistiques que nous allons faire mettront mieux au clair ces associations.

La formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier est offerte par 113

organisations, dont 77 (68,14%) parmi elles font l'évaluation de leurs activités de formation. Elles évaluent les réactions des participants à raison de 67,53%, les compétences acquises à raison de 77,92%, les transferts des compétences dans le travail à raison de 71,43% et procèdent avec d'«Autres façons d'évaluer» à raison de 16,88%. Elles attestent les participations aux formations à raison de 92,03% et les compétences acquises lors des formations à raison de 70,80%.

Enfin, la formation liée aux changements dans l'organisation est offerte par 76 organisations, dont 59 (77,63%) font l'évaluation de la formation. Deux sur trois parmi elles évaluent les réactions des participants à la formation. Trois sur quatre évaluent les compétences acquises lors de la formation. Sept sur dix évaluent les transferts de compétences sur les lieux du travail. L'évaluation de la formation selon d'autres façons n'est pratiquée que par treize organisations sur cent. Les organisations qui dispensent ce type de formation attestent la formation dans une proportion importante. En effet, neuf organisations sur dix attestent les participations à la formation et deux sur trois attestent les qualifications acquises par les employés lors de la formation.

Au total, les organisations qui offrent ce type de formation pratiquent l'évaluation de la formation selon des méthodes formalisées, attestent souvent les participations à la formation et attestent à une forte proportion les qualifications issues de la formation.

Tableau LXXVIII: Types de formation vs Évaluations

	<i>Évaluation</i>	<i>Kirk1</i>	<i>Kirk2</i>	<i>Kirk3</i>	<i>Autres</i>	<i>ATPP</i>	<i>ATCA</i>
TF1 «Entraînement à la tâche» (97 organisations)	69 (71,13)	44 (63,77)	56 (81,16)	52 (75,36)	12 (17,39)	90 (92,78)	65 (67,01)
TF2 «Formation générale» (33 organisations)	22 (66,67)	15 (68,18)	17 (77,27)	16 (72,72)	5 (22,72)	-	25 (75,76)
TF3 «Formation spécifique» (113 organisations)	77 (68,14)	52 (67,53)	60 (77,92)	55 (71,43)	13 (16,88)	104 (92,03)	80 (70,80)
TF4 «Formation liée aux changements dans l'organisation» (76 organisations)	59 (77,63)	39 (66,10)	45 (76,27)	42 (71,18)	8 (13,56)	68 (89,47)	50 (65,79)

Quant à la perception du rendement, les données du tableau LXXIX indiquent que les organisations offrant de la formation spécifique à une fonction du travail et de l'entraînement à la tâche représentent en moyenne 6% parmi celles qui perçoivent des dimensions du rendement de la formation en termes de gestion des ressources humaines. Les organisations qui offrent de la formation liée aux changements dans l'organisation représentent à peine 4% de celles qui perçoivent du rendement de la formation en termes de gestion des ressources humaines. Les organisations qui offrent à leurs employés de la formation générale ne sont pas nombreuses à percevoir des retombées de la formation en termes de GRH. Elles sont à peine 2% à percevoir des dimensions du rendement de la formation en termes de GRH.

D'un autre point de vue, on constate que, dans une proportion de quatre sur cinq, les organisations offrant l'entraînement à la tâche (TF1) ou de la formation spécifique à une fonction de travail (TF3) perçoivent une amélioration de la capacité d'adaptation des employés formés aux changements. Plus d'une organisation sur deux parmi celles qui offrent l'entraînement à la tâche (TF1) ou de la formation structurée sur des compétences de base (TF2) ou de la formation spécifique à une fonction de travail (TF3) perçoivent une réduction de la supervision ou de l'encadrement comme rendement de la formation. Ce type de

rendement de la formation est perçu par les deux tiers des organisations dispensant de la formation liée aux changements dans l'organisation (TF4).

Dans la catégorie des organisations offrant au moins un des quatre types de formation, on en dénombre quatre sur dix qui perçoivent que la formation réduit le roulement de personnel et une organisation sur quatre qui perçoit que la formation réduit l'absentéisme.

Les données du tableau LXXX montrent que près de 9% des employeurs qui ont perçu un rendement de la formation en termes de paix syndicale offrent de l'entraînement à la tâche dispensé par un employé ou de la formation spécifique au travail ou celle liée aux changements dans l'organisation. Près de 5% des employeurs qui ont perçu un rendement de la formation en termes de stimulation des équipes de travail ou d'un meilleur climat de travail ont dispensé les trois types de formation spécifique, à savoir, l'apprentissage ou la formation spécifique au travail ou celle liée aux changements dans l'organisation. Par contre, on constate une quasi absence des offreurs des quatre types de formation parmi ceux qui perçoivent un rendement de formation en termes d'une amélioration de la motivation des formés. Les offreurs de la formation générale n'ont perçu aucune retombée de la formation en termes de climat de travail.

Par ailleurs, près de deux organisations sur trois parmi celles qui offrent l'entraînement à la tâche (TF1) ou de la formation spécifique à une fonction de travail (TF3) ou de la formation liée aux changements dans l'organisation (TF4) perçoivent une stimulation des équipes de travail ou un meilleur climat de travail, alors que près d'une organisation sur quatre offrant au moins un des trois types de formation spécifique perçoit que le type de formation dispensé en 2002 donne lieu à une meilleure entente patronale-syndicale.

En termes de compétitivité et de productivité, les données du tableau LXXXI montrent que près de 8% des employeurs qui ont perçu un rendement de la formation en termes de respect des échéanciers de production ou de réduction des coûts de production ont offert de la formation spécifique au poste de travail. Près de 7% de ces derniers ont offert un

entraînement à la tâche dispensé par un employé et près de 6% ont offert de la formation liée aux changements dans l'organisation. Aucune organisation dispensant ces types de formation n'a pu percevoir un rendement de la formation en termes d'une amélioration de la qualité des produits ou services.

Par ailleurs, on constate que cinq organisations sur dix parmi celles qui offrent l'un ou l'autre des trois types de formation spécifique (TF1, TF3, TF4) perçoivent un rendement de la formation sous forme d'un plus grand respect des échéanciers de production, alors que seulement quatre organisations sur dix parmi celles qui offrent la formation générale (TF2) perçoivent ce type de rendement de la formation. Parmi, les organisations qui perçoivent une baisse des coûts de production, on en dénombre quatre sur dix qui offrent l'un de quatre types de formation.

Les données du tableau LXXXII montrent que 7% des organisations qui perçoivent un rendement de la formation en termes de santé et sécurité au travail dispensent de la formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier. Plus de 6% des organisations qui perçoivent un rendement de la formation en termes de santé et sécurité au travail dispensent un entraînement à la tâche dispensé par un employé. Près de 5% des organisations qui perçoivent du rendement de la formation en termes de santé et sécurité au travail dispensent une formation spécifique liée aux changements dans l'organisation. Par contre, aucune organisation parmi celles qui perçoivent ce type de rendement de la formation n'a offert de formation générale. À peine 3% des organisations qui perçoivent un rendement de la formation en termes de baisse de bris d'équipements et de réduction de gaspillage de matériel ou de matériaux, dispensent de la formation générale.

On constate aussi que les organisations qui offrent un entraînement à la tâche dispensé par un employé perçoivent un rendement de la formation sous forme de moins de bris d'équipement à raison de 40%. La moitié de ces organisations perçoivent la réduction de gaspillage de matériel ainsi que la réduction des accidents de travail. 60% des organisations qui offrent une formation générale perçoivent un rendement de la formation en termes de réduction de bris d'équipement ou de gaspillage de matériaux. Cinq organisations sur dix

parmi celles qui offrent une formation spécifique au travail et/ou spécifique au changement organisationnel perçoivent une réduction des accidents de travail et une réduction de gaspillage de matériaux, alors que seulement quatre sur dix de ces organisations perçoivent la réduction de bris d'équipement après la formation.

Enfin, les données du tableau LXXXIII indiquent que 7% des employeurs qui ont perçu que la formation a permis une certaine mobilité interne des employés formés ont offert de la formation de type spécifique à une fonction de travail ou l'entraînement dispensé par un employé. Les organisations qui ont dispensé de la formation liée aux changements dans l'organisation représentent près de 6% de celles qui perçoivent des retombées de la formation en termes de mobilité interne.

Les organisations qui ont perçu un rendement de la formation en termes de diminution du risque de chômage pour certains formés ont dispensé un entraînement à la tâche dans une proportion de 5%, la formation spécifique au travail dans une proportion de 4,5% et la formation liée aux changements dans l'organisation dans une proportion de 4%. Par ailleurs, les organisations qui ont offert de la formation générale aux employés ne sont présentes parmi celles qui perçoivent un rendement de la formation en termes de mobilité interne et de diminution du risque de chômage qu'à raison de 2%.

D'un autre point de vue, on constate qu'une organisation sur deux parmi celles qui offrent une formation générale perçoit que ce type de formation a contribué à la promotion de certains employés. Cependant, parmi ces organisations, moins de deux sur dix perçoivent que la formation générale dispensée en 2002 a permis à certains employés d'éviter le congédiement pour manque de compétences.

Quatre organisations sur dix parmi celles qui offrent un entraînement à la tâche, une formation spécifique au travail ou une formation spécifique au changement organisationnel perçoivent que ces types de formation ont contribué à la promotion de certains employés. Par contre, une organisation sur dix parmi elles perçoivent que ces types de formation spécifique ont permis à certains employés d'éviter un congédiement pour manque de

compétences.

En conclusion, les données descriptives issues de l'enquête montrent des possibilités d'association entre les types de formation et les différentes autres pratiques organisationnelles en formation. D'une part, on constate l'association, en proportion, entre les types de formation et les pratiques d'évaluations de la formation. D'autre part, une association, en proportion, entre les différents types de formation et les différentes dimensions du rendement de la formation telles que perçues par les employeurs.

Tableau LXXIX: Types de formation vs Rendement perçu en termes de GRH

	Q2_25J 1827 organisations	Q2_25F 1316 organisations	Q2_25 E 694 organisations	Q2_25D 405 organisations
TF1 (97organisations)	82 (4,50) (84,53)	55 (4,18) (56,70)	39 (5,62) (40,20)	25 (6,17) (25,77)
TF2 (33 organisations)	-	17 (1,29) (51,51)	14 (2,01) (42,42)	10 (2,47) (30,30)
TF3 (113 organisations)	94 (5,14) (83,18)	62 (4,71) (54,86)	45 (6,48) (39,82)	28 (6,91) (24,78)
TF4 (76 organisations)	-	51 (3,87) (67,10)	33 (4,75) (43,42)	17 (4,20) (22,37)

Tableau LXXX: Types de formation vs Rendement perçu en termes de «Climat de travail»

	Q2_25L (1362 organisations)	Q2_25M (1447 organisations)	Q2_25N (246 organisations)
TF1 (97 organisations)	60 (4,40) (61,85)	65 (4,50) (67,00)	22 (8,94) (22,68)
TF3 (113 organisations)	70 (5,14) (61,95)	77 (5,32) (68,14)	20 (8,13) (17,70)
TF4 (76 organisations)	52 (3,82) (68,42)	53 (3,66) (69,73)	19 (7,72) (25,00)

Tableau LXXXI: Types de formation vs Rendement perçu en termes de «Compétitivité et productivité»

	Q2_25H (763 organisations)	Q2_25I (594 organisations)
TF1 (97 organisations)	53 (6,94) 54,64	43 (7,24) (44,33)
TF2 (33 organisations)	14 (1,83) (42,42)	15 (2,52) (45,45)
TF3 (113 organisations)	58 (7,60) (51,33)	49 (8,25) (43,36)
TF4 (76 organisations)	44 (5,77) (57,89)	36 (6,06) (47,37)

Tableau LXXXII: Types de formation vs Rendement perçu en termes d'«équipement et de SST»

	Q2_25A (629 organisations)	Q2_25B (805 organisations)	Q2_25C (801 organisations)
TF1 (97 organisations)	39 (6,20) (40,20)	49 (6,08) (50,51)	51 (6,37) (52,58)
TF2 (33 organisations)	19 (3,02) (57,57)	20 (2,48) (60,60)	-
TF3 (113 organisations)	45 (7,15) (39,82)	54 (6,71) (47,79)	59 (7,36) (52,21)
TF4 (76 organisations)	30 (4,77) (39,47)	40 (4,97) (52,63)	38 (4,74) (50,00)

Tableau LXXXIII : Types de formation vs Rendement perçu en termes de «mobilité interne et maintien en emploi»

	Q3_3 (606 organisations)	Q3_4 (269 organisations)
TF1 (97 organisations)	42 (6,93) (43,30)	13 (4,83) (13,40)
TF2 (33 organisations)	16 (2,64) (48,48)	5 (1,86) (15,15)
TF3 (113 organisations)	43 (7,09) (38,05)	12 (4,46) (10,62)
TF4 (76 organisations)	34 (5,61) (44,74)	11 (4,09) (14,47)

3.3.3.2 L'accès des employés à la formation

La question Q3_1⁹⁹ de l'enquête 2003 porte sur l'accès à la formation des employés selon le sexe et selon les catégories professionnelles. Nous allons successivement étudier l'accès des employés à la formation selon le sexe et selon les catégories professionnelles.

Le taux de participation des employés à la formation (TxFE)¹⁰⁰ n'est en fait que la part des employés formés parmi l'ensemble des employés de l'organisation. Avant de procéder à la construction des différents taux de participation des employés à la formation, il est important d'indiquer que les résultats¹⁰¹ des réponses à la question Q3_1F¹⁰² indiquent que le taux moyen de formation des employés est de 46% pour toutes les organisations qui ont

⁹⁹ La question Q3_1 se présente ainsi : Q3_1A : porte sur la formation du personnel de direction et cadres. Q3_1B : porte sur la formation du personnel professionnel et personnel technique. Q3_1C : porte sur la formation du personnel de soutien administratif et personnel de bureau. Q3_1D : porte sur la formation du personnel de production. Q3_1E : porte sur la formation du personnel de vente et de services. Q3_1F : porte sur la formation du total des employés. Q3_1G : porte sur la formation des employés hommes. Q3_1H : porte sur la formation des employées femmes.

¹⁰⁰ Taux de participation des employés à la formation : TxFE = (Q3_T2/Q3_T1) x 100

¹⁰¹ Rapport de la deuxième enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi. Op.cit.

¹⁰² La question Q3_1F (partie de la question Q3_1) : porte sur la formation du total des employés.

dispensé de la formation en 2002. Il n'y a cependant pas de différence significative du taux moyen de formation des employés des organisations assujetties à la *Loi sur les compétences* en fonction du profil des organisations. Toutefois, chez les organisations qui ont investi l'équivalent du 1% de la masse salariale en formation, le taux de formation moyen est plus élevé que chez celles qui ne l'ont pas fait.

En nous basant sur les réponses à la question Q3_1, nous construisons quatre variables¹⁰³ dichotomiques caractérisant chacune un taux¹⁰⁴ de participation des employés à la formation.

Le tableau LXXXIV indique que le tiers des organisations assujetties à la *Loi sur les compétences* donne accès à la formation à moins d'un employé sur quatre. Moins de la moitié de l'ensemble des employés a reçu de la formation en 2002 dans près de deux tiers des organisations assujetties à la *Loi sur les compétences*. Enfin, le tiers des organisations assujetties offrent de la formation à plus de la moitié des employés présents dans l'organisation en 2002.

D'après les données du tableau LXXXV, on constate que les organisations qui pratiquent le plus l'évaluation de la formation sont celles qui donnent accès à la formation à plus de la moitié de l'ensemble des employés. Les organisations qui donnent accès à la formation à plus du quart, mais à moins de la moitié des employés, évaluent les activités de formation à une fréquence de 48,50%. Par contre, seulement une organisation sur quatre parmi celles qui forment moins du quart des employés procède à l'évaluation des activités de formation.

Quant aux pratiques d'évaluation, on constate que les organisations qui forment

¹⁰³ Taux de participation des employés à la formation : $TxFE = (Q3 - T2 / Q3 - T1) \times 100$, Nous allons distinguer quatre taux de participation des employés à la formation caractérisé par des variables dichotomiques. TxFE1= Taux de formation des employés inférieur à 25%. TxFE2= Taux de formation des employés inférieur à 50% et supérieur à 25%. TxFE3= Taux de formation des employés inférieur à 75% et supérieur à 50%. TxFE4= Taux de formation des employés supérieur à 75%.

¹⁰⁴ Les taux de participation des employés à la formation seront catégorisés selon les tranches suivantes : de 0 à 24%, de 25 à 49%, de 50 à 74% et de 75% à 100%.

moins d'un employé sur quatre pratiquent l'évaluation des réactions des stagiaires et des transferts de compétences dans les fonctions de travail (niveaux d'évaluation 1 et 3 selon le modèle de Kirkpatrick) à raison de 55%. Cependant, deux sur trois de ces organisations évaluent les compétences acquises à la fin de la formation (niveau d'évaluation 2 selon le modèle de Kirkpatrick). Enfin, la moitié de ces organisations attestent les participations à la formation, le tiers atteste les compétences acquises par les employés lors de la formation et seize organisations sur cent font appel à d'autres façons plus ou moins formelles pour évaluer la formation.

Les organisations qui forment entre le quart et la moitié de l'ensemble des employés pratiquent l'évaluation selon les trois niveaux de Kirkpatrick successivement à raison de 58,34%, 64,51% et 56,18%. Les trois quarts de ces organisations attestent les participations à la formation. La moitié atteste les compétences acquises lors des formations. Et le cinquième de ces organisations évalue la formation selon leurs propres pratiques d'évaluation.

Les organisations qui forment plus de la moitié et moins de trois quarts de l'ensemble des employés pratiquent l'évaluation selon les deux premiers niveaux de Kirkpatrick à raison de 60%. L'évaluation de la formation selon le niveau 3 de Kirkpatrick est utilisée par une organisation sur deux. Une organisation sur cinq évalue la formation selon d'«Autres façons» d'évaluer. Les trois quarts de ces organisations attestent les participations à la formation. La moitié atteste les compétences acquises lors des formations.

Enfin, les organisations qui forment plus des trois quarts de l'ensemble des employés pratiquent l'évaluation selon les trois niveaux de Kirkpatrick successivement à raison de 72,01%, 63,21% et 48,11%. Quatre sur cinq de ces organisations attestent les participations à la formation. La moitié atteste les compétences acquises lors des formations. Et le cinquième de ces organisations évalue la formation selon leurs propres pratiques.

En conclusion, il apparaît que l'accès des employés à la formation varie dans le même sens que l'évaluation de la formation ainsi que l'utilisation des pratiques d'évaluation formelle selon le modèle de Kirkpatrick. Autrement dit, on observe que plus les taux de

formation sont élevés, plus l'évaluation selon le modèle formel de Kirkpatrick est fréquente.

La question Q3_1¹⁰⁵ de l'enquête 2003 porte sur l'accès des employés à la formation selon le sexe. Nous désignons par TxFH¹⁰⁶ le taux de participation des hommes à la formation et par TxFF¹⁰⁷ le taux de participation des femmes à la formation. À partir des réponses à la question Q3_1G¹⁰⁸, nous construisons quatre taux¹⁰⁹ de participation des hommes à la formation.

Le tableau LXXXVI indique que la moitié des organisations assujetties donne accès à la formation à moins d'un homme sur quatre employés de l'organisation. Moins de la moitié des employés hommes ont reçu de la formation en 2002 dans près de 70% des organisations. Enfin, moins d'une organisation sur trois offre de la formation à plus de la moitié des hommes parmi l'ensemble des employés masculins dans l'organisation en 2002.

D'après les données du tableau LXXXVII, on constate que les organisations qui pratiquent le plus l'évaluation de la formation sont celles qui donnent accès à la formation à plus de la moitié des hommes présents dans l'organisation. Les organisations qui donnent accès à la formation à plus du quart, mais à moins de la moitié des hommes, évaluent les activités de formation à une fréquence de 44,86%. Par contre, seulement une organisation sur trois parmi celles qui forment moins du quart des hommes procède à l'évaluation des activités de formation.

Quant aux pratiques d'évaluation, on constate que les organisations qui forment moins d'un employé de sexe masculin sur quatre évaluent la satisfaction des participants à raison de 64,06%, les compétences acquises à la fin de la formation à raison de 60,90% et les

¹⁰⁵ Dans la question Q3_1, la partie Q3_1G porte sur la formation des employés hommes et la partie Q3_1H : porte sur la formation des employées femmes.

¹⁰⁶ Taux de participation des hommes à la formation : $TxFH = (Q3_G2/Q3_G1) \times 100$

¹⁰⁷ Taux de participation des employés à la formation : $TxFF = (Q3_H2/Q3_H1) \times 100$

¹⁰⁸ La question Q3_1G, porte sur l'accès à la formation des employés hommes présents dans l'organisation.

¹⁰⁹ Taux de participation des hommes à la formation : $TxFH = (Q3_G2/Q3_G1) \times 100$. Nous allons distinguer quatre taux de participation des hommes à la formation caractérisés par des variables dichotomiques. TxFH1= Taux de formation des hommes inférieur à 25%. TxFH2= Taux de formation des hommes inférieur à 50% et supérieur à 25%. TxFH3= Taux de formation des hommes inférieur à 75% et supérieur à 50%. TxFH4= Taux de formation des hommes supérieur à 75%.

transferts de compétences dans les fonctions de travail à raison de 51,02%. Près de quatre sur cinq de ces organisations attestent les participations à la formation. Deux sur cinq parmi elles attestent les compétences acquises par les employés lors de la formation. Et près d'une organisation sur cinq parmi ces organisations procèdent à l'évaluation de leurs activités de formation selon leurs propres pratiques en la matière.

Les organisations qui forment plus d'un homme sur quatre parmi les employés masculins ont tendance à pratiquer plus l'évaluation de la formation selon les niveaux les plus formels du modèle de Kirkpatrick. Les trois quarts de ces organisations attestent les participations à la formation. La moitié atteste les compétences acquises lors des formations. Le cinquième de ces organisations évalue la formation selon leurs propres pratiques d'évaluation.

Les organisations favorisant l'accès des hommes à la formation sont celles qui font le plus l'évaluation de la formation, et plus selon les méthodes d'évaluation formelle. À partir de la question Q3_1H¹¹⁰, nous construisons quatre taux¹¹¹ de participation des femmes à la formation.

Le tableau LXXXVIII indique que la moitié des organisations assujetties donne accès à la formation à moins d'une femme sur quatre employées de l'organisation. Moins de la moitié des employées femmes ont reçu de la formation en 2002 dans près de 64% des organisations. Enfin, moins d'une organisation sur trois offre de la formation à plus de la moitié des femmes parmi l'ensemble des employées dans l'organisation en 2002,

Les données du tableau LXXXIX indiquent que les organisations qui pratiquent le plus l'évaluation de la formation sont celles qui donnent le plus accès aux femmes à la formation. En effet, plus d'une organisation sur deux parmi celles qui forment plus de la moitié des

¹¹⁰ La question Q3_1H : porte sur l'accès à la formation des employées femmes présentes dans l'organisation.

¹¹¹Taux de participation des femmes à la formation : $TxFF = (Q3-H2/Q3-H1) \times 100$. Nous allons distinguer quatre taux de participation des femmes à la formation caractérisé par des variables dichotomiques. TxFF1= Taux de formation des femmes inférieur à 25%. TxFF2= Taux de formation des femmes inférieur à 50% et supérieur à 25%. TxFF3= Taux de formation des femmes inférieur à 75% et supérieur à 50%. TxFF4= Taux de formation des femmes supérieur à 75%.

femmes employées évaluent les activités de formation. Par contre, seulement une organisation sur trois parmi celles qui forment moins du quart des employées femmes procède à l'évaluation des activités de formation.

Quant aux pratiques d'évaluation, on constate que les organisations qui forment moins d'une employée sur deux pratiquent l'évaluation des réactions des stagiaires et des transferts de compétences dans les fonctions de travail (niveaux d'évaluation 1 et 3 selon le modèle de Kirkpatrick) successivement à raison de 59% et de 55%. Cependant deux sur trois de ces organisations évaluent les compétences acquises à la fin de la formation (niveau d'évaluation 2 selon le modèle de Kirkpatrick). Enfin, plus de la moitié de ces organisations atteste les participations à la formation, près de la moitié atteste les compétences acquises par les employées lors de la formation, et près d'une organisation sur cinq fait appel à d'autres façons plus ou moins formelles pour évaluer la formation.

Deux organisations sur trois parmi celles qui forment plus de la moitié des employées de l'organisation pratiquent l'évaluation selon les deux premiers niveaux de Kirkpatrick. Une organisation sur deux fait appel au troisième niveau de Kirkpatrick pour évaluer la formation. Les trois quarts de ces organisations attestent les participations à la formation, la moitié atteste les compétences acquises lors des formations, et le quart de ces organisations évalue la formation selon leurs propres pratiques d'évaluation.

Tableau LXXXIV: Taux de formation des employés

TxFE¹¹²	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
< 25	997	35,19	997	35,19
≥25 <50	767	27,07	1764	62,26
≥ 50 <75	531	18,74	2295	81,01
≥75 ≤100	538	18,99	2833	100,00

¹¹² Op.cit.

Tableau LXXXV: Taux de formation des employés vs Évaluations

TxFE	Évaluation	Kirk1	Kirk2	Kirk3	Autres	ATPP	ATCA
< 25 (997 organisations)	256 (25,68)	141 (55,08)	168 (65,62)	140 (54,69)	42 (16,41)	481 (48,24)	353 (35,41)
≥25 <50 (767 organisations)	372 (48,50)	217 (58,34)	240 (64,51)	209 (56,18)	78 (20,97)	593 (77,31)	416 (54,24)
≥ 50 <75 (531 organisations)	281 (52,92)	171 (60,85)	179 (63,70)	141 (50,18)	65 (23,13)	403 (75,89)	274 (51,60)
≥75 ≤100 (538 organisations)	318 (59,11)	229 (72,01)	201 (63,21)	153 (48,11)	62 (19,50)	437 (81,23)	309 (57,43)

Tableau LXXXVI: Taux de formation des employés hommes

TxFH ¹¹³	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
< 25	1470	51,89	1470	51,89
≥25 <50	506	17,86	1976	69,75
≥ 50 <75	363	12,81	2339	82,56
≥75 ≤100	494	17,44	2833	100,00

Tableau LXXXVII: Taux de formation des hommes vs Évaluations

TxFH	Évaluation	Kirk1	Kirk2	Kirk3	Autres	ATPP	ATCA
< 25 (1470 organisations)	537 (36,53)	344 (64,06)	327 (60,90)	274 (51,02)	107 (19,92)	857 (58,30)	592 (40,27)
≥25 <50 (506 organisations)	227 (44,86)	111 (48,90)	156 (68,72)	129 (56,83)	46 (20,26)	391 (77,27)	280 (55,34)
≥ 50 <75 (363 organisations)	184 (50,69)	118 (64,13)	121 (65,76)	97 (52,72)	34 (18,48)	274 (75,48)	198 (54,55)
≥75 ≤100 (494 organisations)	279 (56,48)	185 (66,31)	184 (65,95)	143 (51,25)	60 (21,50)	392 (79,35)	282 (57,09)

¹¹³ Op.cit

Tableau LXXXVIII: Taux de formation des employées femmes

TxFF ¹¹⁴	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
< 25	1339	47,26	1339	47,26
≥25 <50	475	16,77	1814	64,03
≥ 50 <75	460	16,24	2274	80,27
≥75 ≤100	559	19,73	2833	100,00

Tableau LXXXIX: Taux de formation des femmes vs Évaluations

TxFF	Évaluation	Kirk1	Kirk2	Kirk3	Autres	ATPP	ATCA
< 25 (1339 organisations)	476 (35,55)	284 (59,66)	316 (66,39)	262 (55,04)	81 (17,01)	755 (56,39)	539 (40,25)
≥25 <50 (475 organisations)	196 (41,26)	116 (59,18)	122 (62,24)	108 (55,10)	43 (21,94)	361 (76,00)	264 (55,58)
≥ 50 <75 (460 organisations)	245 (53,26)	150 (61,22)	151 (61,63)	115 (46,94)	59 (24,08)	357 (77,61)	233 (50,65)
≥75 ≤100 (559 organisations)	310 (55,46)	208 (67,10)	199 (64,19)	158 (50,97)	64 (20,64)	441 (78,89)	316 (56,53)

3.3.4 Le recours au soutien institutionnel en matière de formation

La quatrième catégorie de variables explicatives porte sur trois types de formations : l'aide-conseil qu'apporte Emploi-Québec aux organisations pour appliquer la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre¹¹⁵, l'aide-soutien du comité sectoriel aux organisations du secteur d'activité pour élaborer ou organiser des activités de formation, enfin, l'aide-soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO)¹¹⁶ aux organisations qui le demandent pour développer la formation de la main-d'œuvre.

¹¹⁴ Op.cit

¹¹⁵ La Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre a été modifiée le 8 juin 2007. Elle s'appelle désormais Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre ou Loi sur les compétences.

¹¹⁶ Fonds national de formation de la main-d'œuvre, FNFMO, actuel Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. Il a été créé par la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* (auparavant *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre- Loi sur les compétences*).

Dans ce que suit, nous allons présenter chacun de ces aspects institutionnels en matière de formation auprès des organisations assujetties à la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* au Québec.

3.3.4.1 Le recours à l'aide-conseil d'Emploi-Québec

Emploi-Québec est l'organisme responsable de l'application de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Ses responsabilités consistent à promouvoir la loi, soutenir les partenaires du marché du travail (les comités sectoriels, la Commission des partenaires du marché du travail, les formateurs et les organismes collecteurs, etc.) dans leurs interventions en matière de formation et soutenir les entreprises dans leur effort de formation. En effet, c'est au soutien qu'apporte Emploi-Québec aux entreprises en matière de formation que nous nous intéressons dans notre étude.

La question Q4_2 de l'enquête 2003 demande aux employeurs s'ils ont eu recours à l'aide-conseil d'Emploi-Québec pour appliquer la «*Loi sur les compétences*» ou pour élaborer de la formation. Les résultats indiquent que 253 employeurs (10%) ont demandé et ont reçu l'aide-conseil d'Emploi-Québec pour élaborer de la formation.

Les données du tableau XC montrent que les employeurs qui ont reçu ce soutien institutionnel sont plus nombreux, en proportion, à évaluer la formation et à attester la participation et les compétences acquises lors de la formation. En effet, trois employeurs sur cinq parmi ceux qui ont reçu ce soutien institutionnel pratiquent l'évaluation de la formation et attestent les compétences acquises par les employés lors de la formation, et quatre employeurs sur cinq attestent les participations des employés à la formation.

Quant aux pratiques d'évaluation de la formation, on constate que les employeurs qui ont reçu de l'aide-conseil d'Emploi-Québec sont plus nombreux, en proportion, à évaluer selon les trois niveaux d'évaluation de Kirkpatrick. En effet, plus de deux employeurs sur trois évaluent les compétences acquises à la fin de la formation; trois employeurs sur cinq

évaluent la satisfaction des participants à la formation; la moitié de ces employeurs évalue les transferts de compétences dans les fonctions de travail, et seulement un employeur sur cinq fait appel à d'autres pratiques pour évaluer les activités de formation.

Les employeurs qui ont reçu ce soutien institutionnel sont plus nombreux, en proportion, à percevoir un rendement de la formation.

En termes de gestion des ressources humaines (tableau XCI), neuf employeurs parmi dix recevant le soutien d'Emploi-Québec perçoivent une amélioration de la capacité des employés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel au terme de la formation. Sept employeurs sur dix perçoivent une réduction de la supervision ou de l'encadrement. Cinq sur dix de ces employeurs perçoivent une baisse de roulement du personnel. Enfin, le tiers des employeurs ayant reçu le soutien d'Emploi-Québec constate que la formation a donné lieu à une réduction de l'absentéisme.

Le tableau XCII montre que le rendement de la formation en termes de climat de travail est perçu par la majorité des employeurs qui ont reçu le soutien institutionnel en formation. En effet, plus de quatre employeurs sur cinq perçoivent un accroissement de la motivation des employés formés, une stimulation des équipes de travail et un meilleur climat de travail suite à la formation. Enfin, trois employeurs sur cinq parmi ceux qui ont eu recours à l'aide-conseil d'Emploi-Québec en matière de formation perçoivent que la formation a donné lieu à une meilleure entente patronale-syndicale.

La perception du rendement de la formation en termes de compétitivité et de productivité est importante, en proportion, chez les employeurs qui ont reçu de l'aide-conseil d'Emploi-Québec en matière de formation. En effet, comme l'indique le tableau XCIII, presque tous les employeurs (93,69%) qui ont reçu ce type de soutien institutionnel en formation perçoivent que la formation de la main-d'œuvre dispensée en 2002 a généré une meilleure qualité de produits ou services. Trois quarts de ces employés perçoivent un rendement de la formation sous forme d'un plus grand respect des échéanciers de production. Et les deux tiers de ces employeurs perçoivent une baisse des coûts de

production après la formation des employés.

Quant à la perception du rendement de la formation en termes de santé et sécurité au travail, le tableau XCIV montre que les trois quarts des employeurs qui ont reçu le soutien d'Emploi-Québec pour élaborer la formation perçoivent une réduction du gaspillage de matériel et moins d'accidents de travail après la formation. Aussi, les deux tiers de ces employeurs perçoivent que la formation a permis d'avoir moins de bris d'équipement.

Enfin, le tableau XCV indique que le tiers des employeurs qui ont reçu le soutien institutionnel d'Emploi-Québec en matière de formation perçoit que la formation est à l'origine d'une certaine mobilité interne de la main-d'œuvre dans le sens où la formation dispensée en 2002 a contribué à la promotion de certains employés. Toutefois, moins de deux employeurs sur dix parmi ceux qui ont reçu l'aide-conseil d'Emploi-Québec déclarent avoir pu percevoir que la formation avait permis à certains employés d'éviter un congédiement pour manque de compétences.

Tableau XC: Aide-conseil d'Emploi-Québec vs Évaluations

	Évaluat.	Kirk1	Kirk2	Kirk3	Autres	ATPP	ATCA
Aide-conseil d'Emploi-Québec	154 (60,87)	96 (62,34)	106 (68,83)	86 (55,84)	34 (22,08)	207 (81,82)	153 (60,47)
Total¹¹⁷	253 (100,00)	154 (100,00)	154 (100,00)	154 (100,00)	154 (100,00)	253 (100,00)	253 (100,00)

Tableau XCI: Aide-conseil d'Emploi-Québec vs Rendement perçu en termes de GRH

	Q2_25J	Q2_25F	Q2_25E	Q2_25D
Aide-conseil d'Emploi-Québec	194 (91,94)	137 (69,90)	75 (50,34)	39 (35,45)
Total¹¹⁸	211 (100,00)	196 (100,00)	149 (100,00)	110 (100,00)

¹¹⁷ Le total représente le nombre d'organisations qui ont demandé et reçu l'aide-conseil d'Emploi-Québec.

¹¹⁸ Le total représente le nombre d'employeurs qui ont répondu que la dimension du rendement en question s'applique à leur situation.

Tableau XCII: Aide-conseil d'Emploi-Québec vs Rendement perçu en termes de «Climat de travail»

	Q2_25K	Q2_25L	Q2_25M	Q2_25N
Aide-conseil d'Emploi-Québec	196 (87,50)	148 (80,43)	157 (81,77)	24 (61,54)
Total	224 (100,00)	184 (100,00)	192 (100,00)	39 (100,00)

Tableau XCIII: Aide-conseil d'Emploi-Québec vs Rendement perçu en termes de «Compétitivité et de productivité»

	Q2_25G	Q2_25H	Q2_25I
Aide-conseil d'Emploi-Québec	193 (93,69)	91 (74,59)	75 (66,37)
Total	206 (100,00)	122 (100,00)	113 (100,00)

Tableau XCIV: Aide-conseil d'Emploi-Québec vs Rendement perçu en termes d'«équipement et de SST»

	Q2_25A	Q2_25B	Q2_25C
Aide-conseil d'Emploi-Québec	63 (67,74)	90 (74,38)	94 (74,01)
Total	93 (100,00)	121 (100,00)	127 (100,00)

Tableau XCV: Aide-conseil d'Emploi-Québec vs Rendement perçu en termes de «mobilité interne et de maintien en emploi»

	Q3_3	Q3_4
Aide-conseil d'Emploi-Québec	82 (33,60)	43 (17,92)
Total	244 (100,00)	240 (100,00)

3.3.4.2 Le recours à l'aide-soutien du comité sectoriel de main d'œuvre (CSMO)

Les comités sectoriels sont des organismes composés de représentants des employeurs et des travailleurs. Ils sont financés par Emploi-Québec pour mettre en œuvre des actions sectorielles visant le développement des compétences de la main-d'œuvre en emploi. Les actions des comités sectoriels visent à favoriser et à consolider le partenariat sectoriel en matière de développement des compétences de la main-d'œuvre. Pour l'essentiel, ils élaborent et mettent à jour des diagnostics sectoriels en matière de compétences. Ils élaborent et mettent en œuvre des plans d'action à l'intention des entreprises et de la main-d'œuvre de leur secteur. Ils peuvent aussi élaborer des plans de formation pour le secteur, voire même organiser des actions collectives de formation.

Dans notre étude, nous allons nous intéresser au soutien qu'apporte le comité sectoriel aux organisations en matière de formation. L'aide-soutien qu'apportent les comités sectoriels aux organisations pour développer les compétences de la main-d'œuvre en emploi peut prendre les formes suivantes :

- activités d'information et de sensibilisation;
- développement de cours sur mesure;
- adaptation et développement de programme de formation;
- diffusion d'études sur les besoins de formation du secteur;
- diffusion d'outils de planification ou de gestion de la formation;
- diffusion de répertoire de formateurs;
- analyse des besoins de formation;
- services de consultants en formation;
- organisation d'activités de formation collective.

La question Q4_3 de l'enquête 2003 demandait aux employeurs s'ils ont reçu ou non le soutien du comité sectoriel en matière de formation. Les résultats indiquent que seulement 153 employeurs (6%) ont reçu l'aide-soutien du comité sectoriel pour élaborer la formation dans leur organisation.

Les données du tableau XCVI montrent que les employeurs qui ont reçu ce soutien institutionnel sont plus nombreux, en proportion, à évaluer la formation et à attester la participation et les compétences acquises lors de la formation. En effet, 57,52% des employeurs qui ont reçu ce soutien institutionnel pratiquent l'évaluation de la formation, 63,40% attestent les compétences acquises par les employés lors de la formation et 82,35% attestent les participations des employés à la formation.

Quant aux pratiques de l'évaluation des activités de formation, on constate que les employeurs qui ont reçu l'aide-soutien du comité sectoriel sont plus nombreux, en proportion, à évaluer selon les trois niveaux d'évaluation de Kirkpatrick. En effet, près de trois employeurs sur quatre évaluent les compétences acquises à la fin de la formation. Près de deux employeurs sur trois évaluent les transferts de compétences dans les fonctions de travail ainsi que la satisfaction des participants à la formation. Enfin, près d'un employeur sur cinq fait appel à d'autres pratiques pour évaluer les activités de formation.

Quant à la perception du rendement de la formation, les employeurs qui ont reçu ce soutien institutionnel sont plus nombreux, en proportion, à percevoir un rendement de la formation.

En termes de gestion des ressources humaines (tableau XCVII), plus de neuf employeurs sur dix perçoivent un rendement de la formation en termes d'amélioration de la capacité des employés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel. Deux employeurs sur trois perçoivent une réduction de la supervision ou de l'encadrement après la formation. Un employeur sur deux perçoit une baisse de roulement du personnel comme rendement de la formation. Enfin, deux employeurs sur cinq constatent que la formation a donné lieu à une baisse d'absentéisme.

Les données du tableau XCVIII montrent que le rendement de la formation en termes de climat de travail est perçu par la majorité des employeurs qui ont reçu le soutien institutionnel en formation. En effet, plus de quatre employeurs sur cinq perçoivent un rendement de la formation en termes d'accroissement de la motivation des employés

formés. Trois quarts de ces employeurs perçoivent une stimulation des équipes de travail et un meilleur climat de travail. Enfin, deux employeurs sur trois perçoivent que la formation a donné lieu à une meilleure entente patronale-syndicale.

Les données du tableau XCIX indiquent que presque tous les employeurs (95,12%) recevant ce type de soutien institutionnel perçoivent que la formation a généré une meilleure qualité de produits ou services. Quatre employeurs sur cinq perçoivent un rendement de la formation sous forme d'un plus grand respect des échéanciers de production. Et trois employeurs sur cinq perçoivent une baisse des coûts de production après la formation des employés.

En termes de santé et sécurité au travail, le tableau C montre que les trois quarts des employeurs qui ont reçu le soutien du comité sectoriel pour élaborer la formation perçoivent une baisse de bris d'équipement et une réduction du gaspillage de matériel ou de matériaux après la formation dispensée par l'organisation. Toutefois, près de quatre employeurs sur cinq perçoivent que la formation a permis d'avoir moins d'accidents de travail après la formation.

Enfin, le tableau CI indique que près du tiers des employeurs qui ont reçu le soutien institutionnel du comité sectoriel en matière de formation perçoit que la formation est à l'origine d'une certaine mobilité interne de la main-d'œuvre dans le sens où la formation dispensée en 2002 a contribué à la promotion de certains employés. Toutefois, moins de deux employeurs sur dix parmi ceux qui ont reçu le soutien du comité sectoriel déclarent avoir pu percevoir que la formation avait permis à certains employés d'éviter un congédiement pour manque de compétences.

Tableau XCVI: Aide-soutien du comité sectoriel vs Évaluations

	Évaluat.	Kirk1	Kirk2	Kirk3	Autres	ATPP	ATCA
Aide-soutien du comité sectoriel	88 (57,52)	57 (64,77)	64 (72,72)	59 (67,04)	16 (18,18)	126 (82,35)	97 (63,40)
Total¹¹⁹	153 100,00	88 100,00	88 100,00	88 100,00	88 100,00	153 100,00	153 100,00

Tableau XCVII: Aide-soutien du comité sectoriel vs Rendement perçu en termes de GRH

	Q2_25J	Q2_25F	Q2_25E	Q2_25D
Aide-soutien du Comité sectoriel	114 (93,44)	81 (67,50)	50 (51,55)	29 (40,28)
Total¹²⁰	122 100,00	120 100,00	97 100,00	72 100,00

Tableau XCVIII: Aide-soutien du comité sectoriel vs Rendement perçu en termes de «Climat de travail»

	Q2_25K	Q2_25L	Q2_25M	Q2_25N
Aide-soutien du comité sectoriel	116 (84,67)	78 (76,47)	86 (76,10)	19 (67,86)
Total	137 (100,00)	102 (100,00)	113 (100,00)	28 (100,00)

Tableau XCIX : Aide-soutien du comité sectoriel vs Rendement perçu en termes «Compétitivité et de productivité»

	Q2_25G	Q2_25H	Q2_25I
Aide-soutien du Comité sectoriel	117 (95,12)	62 (80,52)	44 (60,27)
Total	123 (100,00)	77 (100,00)	73 (100,00)

¹¹⁹ Le total représente le nombre d'organisations qui ont reçu l'aide-soutien du comité sectoriel.

¹²⁰ Op.cit.

Tableau C : Aide-soutien du comité sectoriel vs Rendement perçu en terme de d' « équipement et de SST »

	Q2_25A	Q2_25B	Q2_25C
Aide-soutien du comité sectoriel	52 (73,24)	61 (77,21)	69 (79,31)
Total	71 (100,00)	79 (100,00)	87 (100,00)

Tableau CI: Aide-soutien du comité sectoriel vs Rendement perçu en termes de mobilité interne et de maintien en emploi

	Q3_3	Q3_4
Aide-soutien du comité sectoriel	47 (31,97)	27 (18,37)
Total	147 (100,00)	147 (100,00)

3.3.4.3 Le recours à l'aide-soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO)

Le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (anciennement appelé Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FDRCMO) a été créé par la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, en application depuis 2008. Il est constitué des sommes versées par les employeurs assujettis à la Loi qui n'ont pas investi annuellement un montant équivalant à 1 % de leur masse salariale dans la formation de leur personnel. Le Fonds sert à subventionner, sur une base annuelle, des projets liés au développement des compétences. Par ses programmes de subvention, le Fonds apporte son soutien aux secteurs, aux régions, aux

mutuelles¹²¹ de formation, aux entreprises et à la recherche appliquée sur les conditions d'application de la Loi.

La question Q5_2 de l'enquête 2003 demandait aux employeurs s'ils ont eu recours au Fonds national de formation de la main-d'œuvre pour élaborer la formation. Les résultats indiquent que seulement 150 employeurs (6%) ont eu recours au soutien du FDRCMO pour élaborer la formation dans leur organisation.

Les résultats du tableau CII montrent que les employeurs qui ont reçu ce soutien institutionnel sont plus nombreux, en proportion, à évaluer la formation et à attester les participations et les compétences acquises lors de la formation. En effet, plus de deux tiers des employeurs parmi ceux qui ont reçu ce soutien institutionnel pratiquent l'évaluation de la formation. 57,34% des employeurs attestent les compétences acquises par les employés lors de la formation. Et 82,67% des employeurs attestent les participations des employés à la formation.

Quant aux pratiques de l'évaluation des activités de formation, on constate que les employeurs qui ont reçu de l'aide-soutien du FDRCMO sont plus nombreux, en proportion, à évaluer selon les trois niveaux d'évaluation de Kirkpatrick. En effet, trois quarts des employeurs évaluent la satisfaction des participants à la formation ainsi que les compétences acquises à la fin de la formation. Près de trois employeurs sur cinq évaluent les

¹²¹ «Une mutuelle de formation est un regroupement d'entreprises désireuses de se doter de services communs de formation pour répondre à leurs besoins en la matière. Il s'agit là d'un autre moyen que la Loi met à la disposition des entreprises pour les aider à remplir leur obligation. Cette approche met à la disposition des employeurs un moyen collectif qui peut particulièrement intéresser les entreprises qui ne disposent pas des ressources nécessaires à l'élaboration et à la mise en œuvre d'activités visant le développement des compétences de leur main-d'œuvre. Elle peut également être pertinente pour des employeurs voulant s'assurer de développer des compétences sur un territoire donné, par exemple pour combler des pénuries de main-d'œuvre. Les organismes pouvant être reconnus à titre de mutuelles de formation sont, soit un comité sectoriel de main-d'œuvre, soit un comité paritaire constitué en vertu de la Loi sur les décrets de convention collective, soit un regroupement d'employeurs établi sur une base géographique (région, ville, MRC, agglomération)». Guide général d'application de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences*. Emploi-Québec (2008). pp. 14.

transferts de compétences dans les fonctions de travail. Enfin, près d'un employeur sur cinq fait appel à d'autres pratiques pour évaluer les activités de formation.

Quant à la perception du rendement de la formation, on constate que les employeurs qui ont reçu le soutien du FDRCMO sont plus nombreux, en proportion, à percevoir le rendement de la formation.

En effet, le tableau CIII montre qu'en termes de gestion des ressources humaines, plus de neuf employeurs sur dix recevant le soutien du FDRCMO remarquent une amélioration de la capacité des employés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel. Sept employeurs sur dix perçoivent une réduction de la supervision ou de l'encadrement après la formation. Un employeur sur deux perçoit une baisse de roulement de personnel. Enfin, deux employeurs sur cinq perçoivent une baisse d'absentéisme.

Le tableau CIV montre que le rendement de la formation en termes de climat de travail est perçu par la majorité des employeurs qui ont reçu le soutien institutionnel en formation. En effet, plus de neuf employeurs sur dix perçoivent un accroissement de la motivation des employés formés. Quatre cinquième de ces employeurs perçoivent une stimulation des équipes de travail et un meilleur climat de travail. Enfin, trois employeurs sur quatre perçoivent que la formation a donné lieu à une meilleure entente patronale-syndicale.

En termes de compétitivité et de productivité, les données du tableau CV indiquent que 80% des employeurs perçoivent un plus grand respect des échéanciers de production. Deux employeurs qui ont reçu le soutien du FDRCMO sur trois perçoivent une baisse des coûts de production après la formation des employés.

Quant à la perception du rendement de la formation en termes de santé et sécurité au travail, le tableau CVI montre que les trois quart des employeurs qui ont reçu le soutien du FDRCMO perçoivent une réduction du gaspillage de matériel ou de matériaux. Les deux tiers de ces employeurs perçoivent un rendement de la formation sous forme de moins de bris d'équipement et moins d'accidents de travail après la formation.

Enfin, le tableau CVII indique que près du tiers des employeurs qui ont reçu le soutien institutionnel du FDRCMO perçoit que la formation est à l'origine d'une certaine mobilité interne de la main-d'œuvre dans le sens où elle a contribué à la promotion de certains employés. Toutefois, 15,07% des employeurs qui ont reçu le soutien du FDRCMO déclarent que la formation a permis à certains employés d'éviter un congédiement pour manque de compétences.

Tableau CII : Aide-soutien du FDRCMO vs Évaluations

	Évaluat.	Kirk1	Kirk2	Kirk3	Autres	ATPP	ATCA
Aide-soutien du FDRCMO	102 (68,00)	77 (75,49)	78 (76,47)	60 (58,82)	19 (18,63)	124 (82,67)	86 (57,34)
Total¹²²	150 (100,00)	102 (100,00)	102 (100,00)	102 (100,00)	102 (100,00)	150 (100,00)	150 (100,00)

Tableau CIII: Aide-soutien du FDRCMO vs Rendement perçu en termes de GRH

	Q2_25J	Q2_25F	Q2_25 E	Q2_25D
Aide-soutien du FDRCMO	118 (95,16)	77 (70,00)	48 (52,17)	27 (41,54)
Total¹²³	124 (100,00)	110 (100,00)	92 (100,00)	65 (100,00)

Tableau CIV : Aide-soutien du FDRCMO vs Rendement perçu en termes de «Climat de travail»

	Q2_25K	Q2_25L	Q2_25M	Q2_25N
Aide-soutien du FDRCMO	119 (91,54)	101 (87,07)	92 (82,14)	20 (76,92)
Total	130 (100,00)	116 (100,00)	112 (100,00)	26 (100,00)

¹²² Le total représente le nombre d'organisations qui ont reçu l'aide-soutien du FDRCMO.

¹²³ Le total représente le nombre d'employeurs qui ont répondu que la dimension du rendement en question s'applique à leur situation.

Tableau CV : Aide-soutien du FDRCMO vs Rendement perçu en termes de «Compétitivité et productivité»

	Q2_25G	Q2_25H	Q2_25I
Aide-soutien du FDRCMO	-	62 (82,67)	48 (68,57)
Total	-	75 (100,00)	70 (100,00)

Tableau CVI : Aide-soutien du FDRCMO vs Rendement perçu en termes d'«équipement et de SST»

	Q2_25A	Q2_25B	Q2_25C
Aide-soutien du FDRCMO	37 (68,52)	47 (75,81)	43 (65,15)
Total	54 (100,00)	62 (100,00)	66 (100,00)

Tableau CVII : Aide-soutien du FDRCMO vs Rendement perçu en termes de «mobilité interne et de maintien en emploi»

	Q3_3	Q3_4
Aide-soutien du FDRCMO	52 (35,62)	22 (15,07)
Total	146 (100,00)	146 (100,00)

Chapitre 4

Les résultats de régressions logistiques : nature et facteurs explicatifs de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu

Ce chapitre porte sur la présentation et l'analyse de nos résultats dans l'optique particulière de nos trois questions de recherche ainsi que des hypothèses, le cas échéant, les accompagnant. Notre stratégie globale d'analyse s'oriente vers la vérification de l'influence des variables indépendantes (profil de l'organisation, pratiques organisationnelles de formation, caractéristiques de l'offre de formation dispensée par l'organisation et le soutien institutionnel en formation) sur les variables dépendantes qui sont les pratiques d'évaluation de la formation et les différentes dimensions du rendement perçu de la formation. Nous procédons à la vérification de douze hypothèses du premier modèle conceptuel (section 4.1), une synthèse des résultats ainsi que la réponse à la première question de recherche sont successivement présentées dans les sections 4.2 et 4.3. Dans la section 4.4, nous vérifions vingt-cinq hypothèses du deuxième modèle conceptuel de recherche. Nous terminons par une synthèse des principaux résultats portant sur ce modèle (section 4.5) et les réponses aux deuxième et troisième questions de recherche dans la section 4.6 de ce chapitre. Enfin, nous avisons le lecteur qu'en plus des tableaux rapportant les résultats des régressions logistiques de manière partielle, nous avons jugé bon de permettre au lecteur d'avoir une vue d'ensemble des résultats, et ce en annexant à ce chapitre les tableaux présentant les associations significatives des variables explicatives aux vingt-sept variables expliquées. Notons aussi, que certaines variables significatives qui apparaissent dans les tableaux des résultats des annexes V et VII de notre thèse, ne figurent pas dans les tableaux annexés à ce chapitre. Nous avons jugé bon de ne pas les retenir à cause que leurs associations avec les variables expliquées sont trop disparates, contradictoires, non concordantes et n'ont pas de supports théorique et logique. Par exemples : la variable P2FF ($25\% \leq \text{Taux de formation des femmes} < 50\%$), l'accès de presque la moitié des femmes en emploi va à l'encontre de l'évaluation formelle de la formation (réduit les chances de 42%), les variables formation du personnel de direction et cadres ($25\% \leq \text{P2PDC} < 50\%$), les variables formation du personnel de production ($25\% \leq \text{P2PPD} < 50\%$), les variables formation du personnel de ventes et services ($25\% \leq \text{P2PVS} < 50\%$), s'associent négativement (réduisent les chances d'évaluation) avec les variables dépendantes de l'évaluation de la formation et la perception du rendement.

4.1 Vérification du modèle sur les déterminants de l'évaluation de la formation

Dans cette section, nous présentons et analysons les résultats des régressions logistiques des variables constituantes du modèle théorique sur les déterminants de l'évaluation de la formation. Notre stratégie d'analyse s'oriente vers la vérification de l'influence des variables indépendantes (caractéristiques organisationnelles en matière de formation : profil de l'organisation, pratiques organisationnelles de formation, caractéristiques de l'offre de formation dispensée par l'organisation et le soutien institutionnel en formation) sur les variables dépendantes qui sont les pratiques d'évaluation de la formation. Dans l'objectif de répondre à notre première question de recherche sur les déterminants de l'évaluation de la formation, nous allons procéder à la vérification des hypothèses principales et de celles qui les accompagnent, relatives successivement au profil de l'organisation, aux pratiques organisationnelles en matière de formation, aux caractéristiques de la formation dispensée par l'organisation et au soutien institutionnel en matière de formation.

4.1.1 Vérification des hypothèses de recherche visant la relation entre le profil de l'organisation et les pratiques formelles d'évaluation de la formation

Notre premier groupe d'hypothèses s'intéresse particulièrement à l'influence du profil de l'organisation sur les pratiques organisationnelles en matière d'évaluation de la formation. Ce groupe d'hypothèses est détaillé en trois hypothèses présumant des associations significatives entre la taille de l'organisation, le secteur d'activité économique et la syndicalisation des employés et les pratiques d'évaluation de la formation. Ainsi, les hypothèses H1, H2 et H3 stipulent :

H1 : Les organisations de 100 employés et plus font plus l'évaluation de la formation selon des pratiques formelles d'évaluation.

H2 : L'évaluation formelle de la formation varie selon les secteurs d'activités ou le regroupement de secteurs économiques.

H3 : L'évaluation formelle de la formation varie selon le niveau de syndicalisation des employés.

Les résultats qui apparaissent dans les tableaux CVIII, CIX, CX, CXI, CXII, CXIII et CXIV permettent de confirmer des associations significatives entre plusieurs caractéristiques organisationnelles et leurs pratiques d'évaluation de la formation, ce qui appuie les recherches antérieures allant dans ce sens (Lapierre et *al.* 2005 ; Fournier et *al.* 2004 ; Lapierre et *al.* 2002 ; Leckie et *al.* 2001 ; Goux et *al.* 2001 ; Nutek, 2000 ; OCDE, 1998 ; CEDEFOP, 1998). Par contre, la direction de la relation n'est pas toujours celle attendue. En somme, toutes les caractéristiques organisationnelles soumises à l'étude finale affichent des associations significatives avec au moins une des composantes du processus de l'évaluation de la formation.

Vérification de l'hypothèse H1 : la taille de l'organisation influence significativement (p -value < 0,001) et positivement l'évaluation de la formation et les pratiques d'évaluation formelle de la formation. En effet, les organisations de 100 employés et plus ont 81,3% plus de chances d'évaluer la formation que les autres organisations (tableau CVIII). Elles ont 90% plus de chances par rapport aux organisations qui emploient moins de 100 personnes d'évaluer la satisfaction des participants à la formation (tableau CIX). Ces organisations ont 83,5% plus de chances d'évaluer les transferts de compétences dans les fonctions de travail que les autres organisations (tableau CXI). Les organisations de 50 à 99 employés procèdent à l'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation à raison de 27,2% (p -value < 0,05) plus que les autres organisations (tableau CXIV).

Les résultats des tableaux CX, CXII et CXIII montrent que la taille de l'organisation (moins de 50 employés) influence significativement (p -value < 0,001) et négativement les pratiques de l'évaluation formelle de la formation. Par contre, elle influence significativement et positivement les pratiques d'évaluation peu ou pas formelle de la formation, comme la pratique «Autres façons d'évaluer».

En effet, les données des tableaux CX et CXIII montrent que les organisations de

moins de 50 employés ont 38,3% moins de chances que les autres organisations d'évaluer les compétences acquises par l'employé lors de la formation et 46,2% moins de chances que toute autre organisation d'attester par écrit la participation des employés à la formation.

Les données du tableau CXII indiquent par ailleurs que ces organisations ont 39,8% plus de chances d'évaluer la formation selon d'autres façons¹²⁴, d'évaluer de manière peu ou pas formelle.

Ces résultats confirment notre hypothèse H1 qui stipule que les entreprises de 100 employés et plus procèdent à l'évaluation formelle de leurs activités de formation, et que les petites entreprises (moins de 100 employés), si elles évaluent la formation, le font selon les méthodes peu ou pas formelles. La confirmation de cette hypothèse vient appuyer les études antérieures (Lapierre et al. 2002, 2005 ; Fournier et al. 2004 ; Belcourt et al. 2002 ; Twitchell et al. 2001 dans Dunberry et al. 2006 ; Goux et al. 2001 ; Nutek, 2000 ; Betcherman et al. 1998 ; Barrett et Hôvels, 1998 ; Henripin, 1998 ; Sarnin, 1998 ; Scott, 1997 ; Garand et Fabi, 1996 ; Paradas, 1993a, 1993b) sur l'évaluation de la formation. La plupart de ces études montrent que plus la taille de l'entreprise est grande et plus son poids économique, ses moyens humains et financiers sont importants, plus elle aura tendance à mettre en place un système d'évaluation formelle de la formation ; au contraire, les petites entreprises y sont beaucoup moins enclines.

Vérification de l'hypothèse H2 : les résultats des tableaux CVIII, CIX, CX, CXI, CXII, CXIII et CXIV permettent de confirmer des associations statistiques significatives entre les secteurs d'activité économique et les pratiques formelles d'évaluation de la formation, ce qui appuie les recherches antérieures allant dans ce sens (Lapierre et al. 2005 ; Fournier et al. 2004 ; Lapierre et al. 2002 ; Leckie et al. 2001 ; Goux et al. 2001). Par contre, la direction de la relation n'est pas toujours celle attendue. En somme, tous les regroupements des secteurs

¹²⁴ Les principales autres façons d'évaluer sont les suivantes : «dans la pratique, par une supervision ou un contrôle du travail effectué»; «par un examen ou un test de certification de l'organisme formateur»; «par une évaluation annuelle de l'employé»; «par un compte rendu ou un rapport écrit de la personne formée»; «par une mise en situation ou simulation»; l'employé formé doit former d'autres employés»; «par l'observation directe : client-mystère ou évaluation de la satisfaction de la clientèle».

économiques soumis à l'étude finale affichent des associations statistiques significatives avec au moins une des composantes du processus de l'évaluation de la formation.

La plupart des regroupements sectoriels ont une association négative, de manière statistique significative, avec les pratiques d'évaluation de la formation. En effet, les résultats du tableau CIX montrent qu'à un degré de signification de 5% ($p\text{-value} < 0,05$), les organisations des industries manufacturières 2¹²⁵, des industries manufacturières 3¹²⁶, de la construction¹²⁷ et celles du commerce de gros¹²⁸ ont successivement 35,6%, 35%, 43,8% et 42,8% moins de chances que les organisations des autres secteurs d'évaluer la satisfaction des participants à la formation. Les organisations du commerce de gros et de services gouvernementaux¹²⁹ ont successivement 37,8% ($p\text{-value} < 0,05$) et 50,3% ($p\text{-value} < 0,0001$) moins de chances que les organisations d'autres secteurs d'évaluer les compétences acquises par l'employé lors de la formation (tableau CX). Elles ont aussi successivement 28,3% ($p\text{-value} < 0,05$) et 33,1% ($p\text{-value} < 0,05$) moins de chances que les organisations d'autres secteurs d'évaluer les transferts de compétences acquises dans les fonctions de travail (tableau CXI).

Les organisations des industries manufacturières 2 ont 44,7% ($p\text{-value} < 0,05$) moins de chances d'attester les participations à la formation et 31,7% ($p\text{-value} < 0,05$) moins de chances que les organisations d'autres secteurs d'attester les compétences acquises lors de la formation (tableaux CXIII et CXIV). De même, les organisations de services gouvernementaux ont 44,9% ($p\text{-value} < 0,0001$) moins de chances que les organisations d'autres secteurs d'attester les compétences acquises lors de la formation (tableau CXIV).

¹²⁵ Dans le regroupement sectoriel des industries manufacturières 2 sont incluses les industries d'habillement, du bois, du meuble et des articles d'ameublement, du papier et des produits en papier, imprimerie, édition et industries connexes, de première transformation des métaux (codes CAEQ de 2000 à 2999).

¹²⁶ Dans le regroupement sectoriel des industries manufacturières 3 sont incluses les industries de fabrication des produits métalliques, de machinerie, du matériel de transport, des produits électriques et électroniques, des produits minéraux non métalliques, des produits du pétrole et du charbon, industries chimiques et autres industries manufacturières (codes CAEQ de 3000 à 3999).

¹²⁷ Op.cit. (codes CAEQ de 4000 à 4999).

¹²⁸ Op.cit. (codes CAEQ de 5000 à 5999).

¹²⁹ Dans le regroupement sectoriel de Services gouvernementaux, services d'enseignement, services de santé et services sociaux sont inclus les services des administrations fédérales, provinciales et locales, organismes internationaux et autres organismes extraterritoriaux, services d'enseignement, services de santé et services sociaux (codes CAEQ de 8000 à 8999).

Ces associations négatives, statistiquement significatives, des secteurs des industries manufacturières 2 et 3, de la construction, transport et entreposage, communications et autres services publics, du commerce de gros et de services gouvernementaux avec les pratiques formelles d'évaluation de la formation, pourraient s'expliquer par la baisse significative du taux global de formation dans ces secteurs entre 1998 et 2002¹³⁰. En effet, sachant que l'évaluation de la formation est une composante du processus de la formation, il est probable qu'une baisse importante des activités de formation dans les secteurs se répercute sur les pratiques de formation dans les secteurs dont, notamment, les pratiques en matière d'évaluation.

Par ailleurs, quatre secteurs d'activité économique s'associent positivement, de façon statistique significative, (p-value <0,05) aux pratiques formelles d'évaluation de la formation. Les résultats du tableau CVIII montrent que les organisations des industries manufacturières 1¹³¹ ont 65,4% plus de chances que les organisations d'autres secteurs d'évaluer la formation. Elles ont 87,2% plus de chances que les organisations d'autres secteurs d'évaluer les compétences acquises par les employés lors de la formation (tableau CX). Les organisations regroupées sous le secteur d'activité économique du commerce de détail¹³² ont 55,3% plus de chances que les organisations d'autres secteurs d'évaluer la formation en attestant la participation à la formation. Elles ont aussi 38,7% plus de chances d'attester les qualifications acquises lors de la formation (tableaux CXIII et CXIV). Les organisations du secteur agriculture¹³³ ont à leur tour 98% plus de chances que les organisations dans d'autres

¹³⁰ Le rapport de la deuxième enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi du 1%, soulève «la baisse du taux global de formation, entre 1998 et 2002, dans trois secteurs d'activité, soit celui des secteurs regroupés de la construction, des transports, communications et services publics, celui du commerce de détail, ainsi que celui des services gouvernementaux, qui regroupent environ 40% des employeurs assujettis» (Lapierre et al.2005 :71)

¹³¹ Dans le regroupement sectoriel des industries manufacturières 1 sont incluses les industries des aliments, des boissons, du tabac, des produits du caoutchouc, des produits en matière plastique, du cuir et des matières connexes, des textiles de première transformation, des produits textiles (codes CAEQ de 1000 à 1999).

¹³² Dans le regroupement sectoriel Commerce de détail sont inclus les commerces de détail des aliments, boissons, médicaments et tabac, des chaussures, vêtements, tissus et filés, de meubles, appareils et accessoires d'ameublement de maison, des véhicules automobiles, pièces et accessoires, autres commerces de détail et commerces de détail hors magasin (codes CAEQ de 6000 à 6999).

¹³³ Dans le regroupement sectoriel Agriculture sont incluses l'agriculture et services relatifs à l'agriculture, pêche et piégeage, exploitation forestière et services forestiers, mines, carrières et puits de pétrole (codes CAEQ de 0000 à 0999).

secteurs d'attester les qualifications acquises par l'employé lors de la formation. Enfin, les organisations de services gouvernementaux, services d'enseignement, services de santé et services sociaux procèdent à l'évaluation de la formation selon leurs propres pratiques à raison de 72,7% plus de chances que les organisations des autres secteurs (tableau CXII).

Au total, nous observons que quatre secteurs d'activité (les industries manufacturières 1, le commerce de détail, les services gouvernementaux et l'agriculture) s'associent positivement, de façon statistiquement significative, à l'évaluation de la formation selon des pratiques formelles d'évaluation.

Ces résultats confirment l'hypothèse H2 (pour quatre secteurs) qui stipule que l'évaluation de la formation selon des pratiques formelles d'évaluation varie selon les secteurs ou les regroupements des secteurs d'activité économique.

Comment expliquer les disparités entre les secteurs en matière d'évaluation de la formation ? On peut avancer, en se basant sur certaines études sectorielles¹³⁴ relatives à l'emploi et à la formation au Québec, que les facteurs qui contribuent le plus à expliquer la divergence entre les secteurs en matière d'évaluation de la formation sont la réalité du marché du travail en 2002 et la structure de la main-d'œuvre dans les secteurs d'activités. Ces deux facteurs se sont conjugués pour donner lieu à une baisse notable du taux de formation de la main-d'œuvre dans les différents secteurs économiques en 2002. Selon certaines études, la réalité du marché du travail en 2002 s'est caractérisée par une résurgence d'emplois traditionnels nécessitant peu ou pas de formation, notamment, dans les industries manufacturières, le commerce de gros et de détail et dans le secteur de la construction, après une période active en matière de développement des compétences qui a été influencé par la « bulle technologique » et l'obligation de former la main-d'œuvre pour faire face, entre autres, au « bogue » de l'an 2000.

Le deuxième facteur potentiel, qui s'est conjugué à la réalité du marché du travail

¹³⁴ Rapport d'enquête d'Lapierre et al. (2005) ; Étude du Centre d'étude sur l'emploi et la technologie, CETECH, 2002 ; Fournier et al. 2004.

pour entraîner une baisse de l'offre et de la demande de formation dans les secteurs, est la structure de la main-d'œuvre dans certains secteurs économiques, notamment le secteur des services gouvernementaux. En effet, ce secteur, comme d'autres d'ailleurs, connaît un vieillissement de la main-d'œuvre et un nombre important de départs à la retraite. Par conséquent, les remplaçants ou les nouveaux employés sont généralement jeunes et déjà formés et n'ont besoin que de certaines activités d'intégration plutôt que de formation.

Vérification de l'hypothèse H3 : les résultats des tableaux CVIII, CIX, CX et CXIII permettent de confirmer des associations statistiquement significatives entre le niveau de syndicalisation des organisations et les pratiques formelles d'évaluation de la formation. En effet, en distinguant entre deux niveaux de syndicalisation (partielle et totale), nos résultats montrent que la syndicalisation partielle est positivement liée, de façon statistiquement significative, aux pratiques formelles d'évaluation de la formation alors que, pour la syndicalisation totale, on n'a pas observé d'association statistiquement significative avec les pratiques formelles d'évaluation de la formation. La confirmation de l'hypothèse H3 en ce qui concerne la syndicalisation «partielle» et son infirmation en ce qui concerne la syndicalisation «totale» appuieront et compléteront les recherches antérieures allant dans ce sens (Green, D. et *al.* 2001 ; CSN, 2001 dans Lapierre et *al.* 2002 ; Barron et *al.* 1999 ; Acemoglu, D. et J.-S. Pischke, 1999 ; Kennedy et *al.* 1994 ; Green, F. 1993 ; Lynch, L. 1992 ; Barron et *al.* 1987 ; Freeman, R.B. et J.L. Medoff, 1984).

Les organisations partiellement syndiquées sont positivement liées, de façon statistiquement significative (p -value $<0,05$), à l'évaluation de la formation, et ce, selon des pratiques formelles. En effet, les résultats du tableau CVIII montrent que les organisations partiellement syndiquées ont 30,7% plus de chances que les autres organisations de procéder à l'évaluation de la formation. Elles ont 40% plus de chances que toutes autres organisations d'évaluer la réaction des participants à la formation (tableau CIX), et 24,7% plus de chances d'évaluer les compétences acquises à la fin de la formation (tableau CX). Ces organisations ont 2 fois plus de chances que toutes autres organisations (p -value $<0,0001$) d'attester par écrit la présence ou la participation des salariés à la formation (tableau CXIII).

Par ailleurs, les organisations totalement syndiquées sont négativement liées, de façon statistiquement significative (p-value <0,05), à l'évaluation formelle de la formation. D'après le tableau CXI, elles ont 40,3% moins de chances que les autres organisations d'évaluer les transferts de compétences dans les fonctions de travail.

Au total, nos résultats indiquent que la syndicalisation de tous les employés dans l'organisation ne favorise pas l'évaluation de la formation selon des méthodes formelles.

Tableau CVIII : Associations significatives du profil de l'organisation et l'évaluation de la formation

Profil de l'organisation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Secteur : Industries manufacturières 1	1,654**	1,002- 2,728
Taille de l'organisation ≥100 employés	1,813*	1,423- 2,309
Syndicalisation partielle	1,307**	1,041- 1,640

* P<0,001; ** P<0, 05;

R²=0, 2281 Max rescaled R² =0, 3049

Tableau CIX : Associations significatives du profil de l'organisation et l'évaluation de la satisfaction des participants à la formation

Profil de l'organisation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Taille de l'organisation ≥ 100 employés	1,900*	1,478- 2,442
Syndicalisation partielle	1,401**	1,080- 1,818
Rapports de cotes significativement < 1		
Secteur : Industries manufacturières2	0,644**	0,417- 0,994
Secteur : Industries manufacturières3	0,650**	0,444- 0,952
Secteur : Construction, Communications	0,562**	0,408- 0,774
Secteur : Commerce de gros	0,572**	0,395- 0,830

* P<0,001; ** P<0, 05;

R²=0,2208 Max rescaled R²=0,3216

Tableau CX : Associations significatives du profil de l'organisation et l'évaluation des compétences acquises à la fin de la formation

Profil de l'organisation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Secteur : Industries manufacturières1	1,872**	1,140- 3,076
Syndicalisation partielle	1,247**	1,016- 1,598
Rapports de cotes significativement < 1		
Secteur : Commerce de gros	0,622**	0,445- 0,872
Secteur : Services gouvernementaux	0,497*	0,369- 0,668
Taille de l'organisation <50 employés	0,617*	0,511- 0,746

* P<0,001; ** P<0, 05;

R²=0, 1738 Max rescaled R²= 0, 2454

Tableau CXI: Associations significatives du profil de l'organisation et l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail

Profil de l'organisation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Taille de l'organisation ≥ 100 employés	1,835*	1,455- 2,316
Rapports de cotes significativement < 1		
Secteur : Commerce de gros	0,717**	0,507- 1,015
Secteur : Services gouvernementaux	0,669**	0,485- 0,923
Syndicalisation totale	0,597**	0,364- 0,979

* P<0,001; ** P<0, 05;

R² =0, 1511 Max rescaled R² =0, 2227

Tableau CXII: Associations significatives du profil de l'organisation et «Autres façons d'évaluer» la formation

Profil de l'organisation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Secteur : Services gouvernementaux	1,727**	1,204- 2,476
Taille <50 employés	1,398*	1,045- 1,868

* P<0,001; ** P<0, 05

R² =0,0457 Max rescaled R² =0,1007

Tableau CXIII: Associations significatives du profil de l'organisation et l'attestation de la participation à la formation

Profil de l'organisation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Secteur : Commerces de détail	1,553**	1,192- 2,024
Syndicalisation partielle	2,004*	1,503- 2,671
Rapports de cotes significativement < 1		
Secteur : Industries manufacturières 2	0,553**	0,390- 0,783
Taille de l'organisation <50 employés	0,538*	0,431- 0,672

* P<0,001; ** P<0, 05;

R² =0, 30351 Max rescaled R² =0, 4254

Tableau CXIV: Associations significatives du profil de l'organisation et l'attestation des compétences acquises par l'employé lors de la formation

Profil de l'organisation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Secteur : Agriculture	1,980**	1,127- 3,478
Secteur : Commerces de détail	1,387**	1,110- 1,732
50 employés ≤ Taille < 100 employés	1,272**	1,030- 1,571
Rapports de cotes significativement < 1		
Secteur : Industries manufacturières 2	0,683**	0,490- 0,951
Secteur : Services gouvernementaux	0,551*	0,420- 0,724

* P<0,001; ** P<0, 05;

R² =0, 1614 Max rescaled R² =0, 2152

4.1.2 Vérification des hypothèses de recherche visant la relation entre les pratiques organisationnelles en matière de formation et les pratiques formelles d'évaluation de la formation

Notre deuxième groupe d'hypothèses repose sur un postulat proposant que les pratiques organisationnelles en matière de formation influencent positivement les pratiques d'évaluation de la formation. Ce groupe d'hypothèses est détaillé en quatre hypothèses présupposant des associations positives, statistiquement significatives, entre l'investissement en formation, la planification des besoins de formation, la budgétisation de la formation, la négociation de la formation et les pratiques d'évaluation formelle de la formation. Les libellés exacts des hypothèses H4, H5, H6 et H7 sont :

H4 : Les organisations qui investissent l'équivalent du 1% de leur masse salariale en formation font plus l'évaluation de la formation et le font plus selon des méthodes formelles.

H5 : Les organisations qui planifient leurs besoins de formation font plus l'évaluation de la formation et le font plus selon des méthodes formelles.

H6 : Les organisations qui budgétisent la formation font plus l'évaluation de la formation et le font plus selon des méthodes formelles.

H7 : L'évaluation formelle de la formation varie selon le niveau de négociation de la formation.

Les résultats qui apparaissent dans les tableaux CXV, CXVI, CXVII, CXVIII, CXIX, CXX et CXXI permettent de confirmer des associations statistiques significatives entre les pratiques organisationnelles en matière de formation et leurs pratiques d'évaluation de la formation. Cette confirmation appuiera les recherches antérieures allant dans ce sens (Lapierre et *al.* 2005 ; Fournier et *al.* 2004 ; Lapierre et *al.* 2002 ; Leckie et *al.* 2001 ; Goux et *al.* 2001 ; Nutek, 2000 ; Bellmann et Buchel, 2000 ; Smith et Hayton, 1999 ; OCDE, 1998 ; CEDEFOP, 1998 ; Henripin, 1998 (dans Lapierre et *al.* 2002) ; Betcherman et *al.* 1998 ; McMullen et Davidman, 1998 ; Benoît et Rousseau, 1993). Par contre, la direction de la relation n'est pas toujours celle attendue. En somme, toutes les pratiques organisationnelles en matière de formation soumises à l'étude finale affichent des associations statistiques significatives avec au moins une des composantes du processus d'évaluation de la formation.

Vérification de l'hypothèse H4 : La première pratique organisationnelle en matière de formation soumise à l'étude concerne l'investissement en formation. D'après les résultats obtenus dans les tableaux CXV, CXVI, CXVII, CXVIII, CXIX, CXX et CXXI, l'investissement en formation apparaît comme variable centrale. Elle influence positivement, de façon statistiquement significative, la probabilité pour les employeurs d'évaluer la formation, la probabilité de procéder à une évaluation formelle selon les trois niveaux de Kirkpatrick, de même que la probabilité d'attester les participations et les qualifications acquises lors de la formation.

En effet, les résultats du tableau CXV montrent que les organisations qui investissent en formation de la main-d'œuvre au seuil du 1% de la masse salariale ont 2,875 fois plus de chances ($p\text{-value} < 0,001$) que les autres organisations de procéder à l'évaluation de leurs activités de formation. L'investissement en formation est aussi une variable positivement liée, de façon statistiquement significative ($p\text{-value} < 0,001$), aux pratiques d'évaluation de la formation telles que formulées par le modèle de Kirkpatrick. Les organisations qui

investissent au seuil du 1% de la masse salariale en formation ont 83,6% plus de chances d'évaluer la satisfaction des participants à la formation (tableau CXVI), 2,703 fois plus de chances d'évaluer les compétences acquises à la fin de la formation (tableau CXVII) et 2,358 fois plus de chances d'évaluer les transferts de compétences dans les fonctions de travail un certain temps après la formation (tableau CXVIII).

Les organisations qui investissent l'équivalent du 1% de la masse salariale en formation ont aussi 2,278 fois plus de chances que toutes autres organisations qui n'atteignent pas ce seuil de 1% d'évaluer la formation selon leurs propres pratiques d'évaluation (tableau CXIX).

Bien que l'attestation des formations ne soit pas une obligation selon la Loi, les organisations qui atteignent le seuil du 1% comme investissement en formation ont 2,247 fois plus de chances que les autres organisations d'attester par écrit les participations à la formation (tableau CXX) et 37,10% plus de chances que les autres organisations d'attester par écrit les compétences acquises par l'employé lors de la formation (tableau CXXI).

Ces résultats confirment l'hypothèse H4 qui stipule que l'investissement en formation influence positivement le processus d'évaluation de la formation. Nous confirmons ainsi que l'investissement en formation est un déterminant des pratiques formelles d'évaluation de la formation. Nous concluons que, en plus d'être le principal moyen choisi dans la loi pour accroître la formation en entreprise, l'investissement en formation en tant que déterminant des pratiques formelles d'évaluation de la formation semble un moyen adéquat et, devient en fait, un passage obligé pour favoriser le développement de la formation de la main-d'œuvre et développer une culture de formation dans les milieux de travail.

Vérification de l'hypothèse H5 : la deuxième pratique organisationnelle en matière de formation soumise à l'étude concerne la planification des besoins de formation. D'après les résultats obtenus dans les tableaux CXV, CXVI, CXVII, CXVIII, CXIX, CXX et CXXI, la planification des besoins de formation influence positivement, de façon statistiquement significative, la probabilité des employeurs d'évaluer la formation, la probabilité de procéder

à une évaluation formelle selon les trois niveaux de Kirkpatrick, de même que la probabilité d'attester les participations et les qualifications acquises lors de la formation.

En effet, les résultats du tableau CXV montrent que les organisations qui planifient les besoins de formation de la main-d'œuvre ont 3 fois plus de chances (p -value < 0,001) que les autres organisations de procéder à l'évaluation de leurs activités de formation. La planification des besoins de formation est positivement liée, de façon statistiquement significative (p -value < 0,001), aux pratiques d'évaluation selon les trois premiers niveaux d'évaluation de Kirkpatrick. Les organisations qui planifient les besoins de formation ont 3 fois plus de chances que les autres organisations d'évaluer la satisfaction des employés formés (tableau CXVI), 2,57 fois plus de chances d'évaluer les compétences acquises à la fin de la formation (tableau CXVII) et 2,859 fois plus de chances d'évaluer les transferts de compétences dans les fonctions de travail à la fin de la formation (tableau CXVIII).

Ces organisations ont 78,8% plus de chances pour évaluer la formation selon «autres façons» (tableau CXIX). Elles ont 39,8% plus de chances que les autres organisations d'attester les participations à la formation (tableau CXX) et 41,3% plus de chances que les autres organisations d'attester les compétences acquises par l'employé lors de la formation (tableau CXXI).

Ainsi, nous confirmons l'hypothèse H5 qui stipule que la planification des besoins de formation influence positivement le processus formel d'évaluation de la formation. Nous obtenons donc une deuxième pratique organisationnelle en matière de formation qui présente un facteur déterminant des pratiques formelles d'évaluation de la formation.

Vérification de l'hypothèse H6 : la troisième pratique organisationnelle en matière de formation soumise à l'étude concerne la planification budgétaire de la formation. D'après les résultats obtenus dans les tableaux CXV, CXVI, CXVII, CXVIII, CXIX, CXX et CXXI, la planification budgétaire de la formation influence positivement, et de façon statistiquement significative, la probabilité pour les employeurs d'évaluer la formation, la probabilité de procéder à une évaluation formelle selon les trois niveaux de Kirkpatrick, de même que la probabilité

d'attester les participations et les qualifications acquises lors de la formation.

En effet, les résultats du tableau CXV montrent que les organisations qui attribuent un poste budgétaire pour la formation de la main-d'œuvre ont 61,6% plus de chances (p -value < 0,001) que les autres organisations de procéder à l'évaluation de leurs activités de formation. La planification budgétaire de la formation est positivement liée, de façon statistiquement significative (p -value < 0,001), aux pratiques d'évaluation selon les deux premiers niveaux d'évaluation de Kirkpatrick. En effet, les organisations qui planifient des budgets pour la formation ont 2,297 fois plus de chances que les autres organisations d'évaluer la satisfaction des participants à la formation (tableau CXVI) et 29,7% plus de chances d'évaluer les compétences acquises à la fin de la formation (tableau CXVII).

Ces organisations ont 47,8% plus de chances que les autres organisations d'évaluer la formation selon d'autres façons d'évaluer (tableau CXIX). Elles ont 55,2% plus de chances que les autres organisations d'attester les participations à la formation (tableau CXX) et 21,3% plus de chances d'attester les compétences acquises par l'employé lors de la formation (tableau CXXI).

Ces résultats confirment l'hypothèse H6 qui stipule que la planification budgétaire de la formation influence positivement le processus d'évaluation formelle de la formation. Ainsi, nous obtenons une troisième pratique organisationnelle en matière de formation qui représente un facteur déterminant des pratiques formelles d'évaluation de la formation.

Vérification de l'hypothèse H7 : La quatrième pratique organisationnelle en matière de formation soumise à l'étude concerne la négociation de la formation. D'après les résultats obtenus dans les tableaux CXV, CXVI, CXVII, CXVIII, CXIX, CXX et CXXI, la formation faisant l'objet d'une entente négociée s'associe de façon statistiquement significative aux pratiques d'évaluation de la formation.

En effet, les résultats du tableau CXV montrent que les organisations qui disposent d'une entente patronale-syndicale totale sur la formation ont 64,9% moins de chances que

les autres organisations de procéder à l'évaluation des activités de formation. Elles ont aussi 74,1% moins de chances d'attester les participations à la formation (tableau CXX). En somme, la formation totalement négociée est négativement liée, de façon statistiquement significative, à l'évaluation de la formation. Il y a donc non confirmation de l'hypothèse H7 en ce qui concerne l'effet des ententes totalement négociées sur les pratiques d'évaluation de la formation.

Par ailleurs, les organisations qui disposent d'une entente patronale-syndicale partielle sur la formation ont, par rapport aux organisations qui n'ont pas une entente, 80,6% plus de chances de procéder à l'évaluation des satisfactions des participants à la formation (tableau CXVI), 77,4% plus de chances d'évaluer les transferts de compétences dans les fonctions de travail (tableau CXVII) et 87,6% plus de chances de fournir une attestation écrite mentionnant une liste des compétences acquises par l'employé lors de la formation (tableau CXXI). En conclusion, la formation qui fait l'objet d'une entente patronale-syndicale partielle est positivement liée, de façon statistiquement significative, aux pratiques formelles d'évaluation de la formation. L'hypothèse H7 est donc confirmée par rapport à la négociation partielle de la formation.

La confirmation de l'hypothèse H7 en ce qui concerne la négociation partielle de la formation s'accorde avec des études antérieures comme celles d'Alain, 2007; Doray et Bélanger, 2006; Foucher et Morin, 2006; Giles, 2005; Baribeau, 2005; Livingstone et Raykov, 2005; Charest, 2003 et 1998; Bélanger, Doray et *al.* 2004; Green et Lemieux, 2001; Blouin et *al.* 2000; Doray, 1999; Henripin, 1998; Centre canadien du marché du travail et de la productivité, 1997; portant sur la question du rôle des syndicats dans le développement de la formation en entreprise, notamment au moyen d'ententes négociées. En effet, si ces études permettent de saisir la valeur ajoutée associée aux ententes négociées en matière de formation entre employeurs et employés, nos résultats vont plus loin en distinguant les effets des deux types d'ententes négociées en matière de formation.

Une explication possible de ces résultats est que, lorsque la formation est totalement

négociée, les parties s'entendent et collaborent à toutes les étapes du processus de formation (de l'analyse des besoins à la conception de la formation, à l'élaboration du contenu du programme, à l'accès à la formation et au choix des participants, à la réalisation de la formation, à sa gestion et à l'évaluation et la révision du programme de formation). L'employeur, dans ce cas, sera moins enclin à évaluer formellement la formation ou, à la limite, en collaboration avec les syndicats, ils procéderont ensemble à une évaluation formative de la formation.

Par contre, si la formation n'est qu'en partie négociée, c'est-à-dire qu'au moins une étape du processus de formation ne fait pas l'objet d'entente ou de collaboration, les décisions finales en matière de formation seront prises par l'employeur (par exemple les activités de formation prioritaires, les employés à former, le montant à consacrer à la formation, l'évaluation de la formation, etc.). L'employeur, dans ce cas, fera appel aux pratiques formelles d'évaluation de la formation pour s'assurer de la rentabilité de son investissement en formation.

Tableau CXV: Associations significatives des pratiques organisationnelles en matière de formation et l'évaluation de la formation

Pratiques organisationnelles en formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Investissement en formation (seuil du 1%)	2,873*	2,222- 3,714
Planification des activités de formation	3,085*	2,580- 3,690
Budgétisation de la formation	1,616*	1,348- 1,939
Rapports de cotes significativement < 1		
Négociation de toutes les activités de formation	0,351**	0,139- 0,886

* P<0,001; ** P<0, 05

R² =0, 2281 Max rescaled R² =0, 3049

Tableau CXVI: Associations significatives des pratiques organisationnelles en matière de formation et l'évaluation de la satisfaction des participants à la formation

Pratiques organisationnelles en formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Investissement en formation (seuil du 1%)	1,836**	1,295- 2,602
Planification des activités de formation	3,008*	2,437- 3,714
Budgétisation de la formation	2,297*	1,858- 2,840
Négociation de certaines activités de formation	1,806**	1,187- 2,747

* P<0,001; ** P<0, 05

R² =0, 2208 Max rescaled R² =0, 3216

Tableau CXVII: Associations significatives des pratiques organisationnelles en matière de formation et l'évaluation des compétences acquises à la fin de la formation

Pratiques organisationnelles en formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Investissement en formation (seuil du 1%)	2,703*	1,958- 3,731
Planification des activités de formation	2,570*	2,120- 3,114
Budgétisation de la formation	1,297*	1,065- 1,580

*P<0, 0001; ** P<0, 05

R² =0, 1738 Max rescaled R² =0, 2454

Tableau CXVIII: Associations significatives des pratiques organisationnelles en matière de formation et l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail

Pratiques organisationnelles en formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Investissement en formation (seuil du 1%)	2,358*	1,683- 3,304
Planification des activités de formation	2,859*	2,348- 3,480
Négociation de certaines activités de formation	1,774*	1,192- 2,639

* P<0,001; ** P<0, 05;

R² =0, 1511 Max rescaled R² =0, 2227

Tableau CXIX: Associations significatives des pratiques organisationnelles en matière de formation et « Autres façons d'évaluer la formation »

Pratiques organisationnelles en formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Investissement en formation (seuil du 1%)	2,278**	1,347- 3,855
Planification des activités de formation	1,788**	1,328- 2,406
Budgétisation de la formation	1,478**	1,088- 2,007

* P<0,001; ** P<0, 05;

R² =0, 0457 Max rescaled R² =0, 1007

Tableau CXX: Associations significatives des pratiques organisationnelles en matière de formation et l'attestation de la participation à la formation

Pratiques organisationnelles en formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Investissement en formation (seuil du 1%)	2,247*	1,724- 2,929
Planification des activités de formation	1,398**	1,124- 1,738
Budgétisation de la formation	1,552*	1,242- 1,941
Rapports de cotes significativement < 1		
Négociation de toutes les activités de formation	0,259**	0,102- 0,659

* P<0,001;** P< 0, 05;

R² =03035; Max rescaled R² =0, 4254

Tableau CXXI: Associations significatives des pratiques organisationnelles en matière de formation et l'attestation des compétences acquises lors de la formation

Pratiques organisationnelles en formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Investissement en formation (seuil du 1%)	1,371**	1,138- 1,653
Planification des activités de formation	1,413*	1,183- 1,688
Budgétisation de la formation	1,213**	1,011- 1,455
Négociation de certaines activités de formation	1,876**	1,282- 2,744

* P<0,001;** P< 0, 05;

R² =0, 1614 Max rescaled R² =0, 2152

4.1.3 Vérification des hypothèses de recherche visant la relation entre les caractéristiques d'offre de formation et les pratiques formelles d'évaluation de la formation

Le troisième groupe d'hypothèses s'intéresse particulièrement à l'influence des caractéristiques de l'offre de formation sur les pratiques formelles d'évaluation de la formation. Ce groupe d'hypothèses est détaillé en deux hypothèses présupposant des associations significatives entre les types de formation, l'accès des employés à la formation et les pratiques formelles d'évaluation de la formation. Ainsi, nous obtenons les hypothèses H8 et H9 qui stipulent :

H8 : La formation spécifique s'associe positivement aux pratiques formelles d'évaluation de la formation.

H9: Plus l'organisation favorise l'accès des employés à la formation (plus le taux de formation est élevé), plus elle procède à l'évaluation des activités de formation selon des pratiques formelles.

Vérification de l'hypothèse H8 : Quatre types de formation ont été soumis à l'étude finale : l'entraînement à la tâche dispensé par un employé, la formation générale structurée sur des compétences de base, la formation spécifique liée à une fonction de travail et la formation spécifique liée aux changements dans l'organisation. Les résultats des régressions logistiques montrent que seules les formations spécifiques sont en relation statistiquement significative avec les pratiques d'évaluation de la formation. La formation structurée sur des compétences de base (telles que l'alphabétisation et les habiletés de communication écrite ou orale) n'a pas de lien statistiquement significatif avec l'évaluation de la formation.

Les résultats dans les tableaux CXXII, CXXIII et CXXV montrent que la formation spécifique liée aux changements dans l'organisation est positivement associée, de façon statistiquement significative, aux pratiques d'évaluation formelle de la formation. En effet, les organisations qui offrent cette formation ont 2,844 fois plus de chances que celles qui ne l'offrent pas d'évaluer la formation (tableau CXXII). Les organisations qui offrent ce type de formation ont 67,2% plus de chances d'évaluer la réaction des participants à la formation (tableau CXXIII). Elles ont aussi 2 fois plus de chances d'évaluer les transferts de compétences dans les fonctions de travail (tableau CXXV). Ces résultats confirment l'hypothèse H8 sur un type particulier de formation spécifique, à savoir celle liée aux changements dans l'organisation. Supposée être génératrice de productivité et de compétitivité pour l'organisation, selon la littérature, la formation spécifique à l'organisation fera l'objet d'une évaluation formelle, ce qui se confirme par nos résultats au niveau de l'évaluation des réactions des participants à la formation et des transferts de compétences acquises dans les fonctions de travail.

Quant à l'évaluation selon les attestations des formations, les résultats dans les tableaux CXXVII et CXXVIII montrent que les organisations qui offrent de la formation

structurée spécifique à une fonction de travail ou à un métier ont 2,168 fois plus de chances que les autres organisations d'attester les qualifications acquises lors de la formation. Aussi, les organisations qui offrent l'entraînement à la tâche ont 5,651 fois plus de chances que les autres d'attester la participation à la formation. L'interprétation de ces résultats réside dans la compréhension de la nature et de l'organisation de ces types de formation dans les organisations.

Pour l'entraînement à la tâche ou l'apprentissage, on note que c'est un mode de formation à durée et contenu préalablement définis. La reconnaissance de ce type de formation est basée essentiellement sur la présence et l'assiduité des stagiaires. Ainsi, l'attestation de la participation présente un outil d'évaluation formelle de ce type de formation. C'est ce que démontrent nos résultats soit, une association positive et statistiquement significative entre ce type de formation spécifique à une tâche dans l'organisation et un outil d'évaluation formelle, à savoir l'attestation de la participation à la formation. Il y a donc confirmation de l'hypothèse H8 pour la formation spécifique aux tâches dans l'organisation.

La formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier, comme son nom l'indique, consiste essentiellement à développer les compétences et les connaissances techniques nécessaires pour une fonction ou un métier. Donc, c'est une formation qui permet aux participants d'acquérir un niveau de compétences et de connaissances plus élevé. Ainsi, l'attestation de ces nouvelles acquisitions constitue en même temps un outil d'évaluation formelle de ce type de formation et aussi un moyen de sa reconnaissance. Dans ce sens, nos résultats prouvent une association positive et statistiquement significative entre ce type de formation et l'attestation des compétences acquises lors de cette formation. Il y a donc confirmation de l'hypothèse H8 pour la formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier.

Par ailleurs, la formation spécifique liée aux changements dans l'organisation est négativement associée, de façon statistiquement significative, aux attestations des

formations. En effet, les organisations qui dispensent cette formation ont 57% moins de chances que les autres organisations d'attester les participations à la formation (tableau CXXVII). Elles ont 58,4% moins de chances d'attester les compétences acquises à la fin de la formation (tableau CXXVIII).

Sachant que la formation spécifique liée aux changements dans l'organisation est de nature ponctuelle et avec un objectif d'adaptation de la main-d'œuvre aux changements survenus dans l'organisation, nous pouvons comprendre que l'attestation de ce type de formation ne présente pas une grande importance pour l'employeur. Ce dernier a recours à des outils plus formels pour évaluer ce type de formation spécifique.

La confirmation de l'hypothèse H8 pour trois types de formation spécifique va dans le même sens que les conclusions de la théorie du capital humain à propos de la formation spécifique et de la formation générale. En effet, qualifiées de productives pour l'organisation qui les offre, les formations spécifiques sont formellement évaluées, voire même attestées. C'est la logique du comportement rationnel des organisations qui procèdent à l'évaluation formelle de la formation de percevoir son rendement.

Vérification de l'hypothèse H9: quatre variables¹³⁵ représentant différents taux de formation des employés ont été soumises à l'étude finale pour vérifier l'association positive entre l'accès des employés à la formation et les pratiques d'évaluation formelle de la formation. Les résultats dans les tableaux CXXII, CXXIII, CXL, CXXIV, CXXVI et CXXVII montrent l'existence de relations statistiquement significatives (p -value $< 0,001$ et $< 0,05$) entre les taux de formation des employés (total des employés, employés hommes et employées femmes) et les pratiques d'évaluation formelle de la formation. Par contre, le signe des relations n'est pas toujours celui postulé par l'hypothèse H9.

Pour l'accès des employés à la formation, les résultats montrent que les organisations

¹³⁵Quatre variables caractérisent quatre taux de formation des employés : Taux de formation $< 25\%$; $25\% \leq$ Taux de formation $< 50\%$; $50\% \leq$ Taux de formation $< 75\%$ et Taux de formation $\geq 75\%$.

qui donnent accès à moins du quart de leurs employés à la formation ont 35,2% moins de chances que les autres organisations d'évaluer la réaction des participants à la formation (tableau CXXIII) et 26,8% moins de chances d'évaluer les compétences acquises par les employés lors de la formation (tableau CXXIV).

Par contre, les organisations qui forment plus du quart mais moins de la moitié du personnel ont 38,4% de plus de chances que les autres organisations d'évaluer la formation (tableau CXXII). Elles ont 37,7% de plus de chances d'évaluer les transferts de compétences dans les fonctions de travail un certain temps après la formation (tableau CXXV) et 73,1% de plus de chances d'évaluer la formation selon leurs propres pratiques d'évaluation (tableau CXXVI).

Ces résultats montrent que les organisations qui ont des taux de formation des employés plus élevés sont celles qui évaluent plus la formation et elles le font plus selon des pratiques d'évaluation formelle. Par conséquent, on peut conclure que l'accès des employés à la formation varie dans le même sens que celui de l'évaluation de la formation et des pratiques formelles d'évaluation de la formation. Il y a donc confirmation de l'hypothèse H9 au niveau de l'accès des employés à la formation.

Selon la théorie du capital humain, la rationalité de l'employeur fait que ce dernier doit évaluer le rendement de son investissement en formation. Donc, plus il offre de formation à ses employés, plus son comportement doit être rationnel, et plus il pratiquera l'évaluation de la formation. Dans cette même direction de la théorie du capital humain, nos résultats démontrent que l'organisation qui offre davantage de formation à ses employés (taux de formation des employés élevé) procède plus à l'évaluation formelle du rendement de la formation.

Tableau CXXII: Associations significatives des caractéristiques de l'offre de formation et l'évaluation de la formation

Caractéristiques de l'offre de formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Formation structurée liée aux changements dans l'organisation	2,844*	1,501- 5,386
25% ≤ Taux de formation < 50%	1,384*	1,131- 1,692

* P<0,001; ** P<0, 05;

R² =0, 2281 Max rescaled R² =0, 3049

Tableau CXXIII: Associations significatives des caractéristiques de l'offre de formation et l'évaluation de la satisfaction des participants à la formation

Caractéristiques de l'offre de formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Formation structurée liée aux changements dans l'organisation	1,672**	1,018- 2,746
Rapports de cotes significativement < 1		
Taux de formation < 25 %	0,648**	0,507- 0,829

* P<0,001; ** P<0, 05

R² =0, 2208 Max rescaled R² =0,321

Tableau CXXIV: Associations significatives des caractéristiques de l'offre de formation et l'évaluation des compétences acquises à la fin de la formation

Caractéristiques de l'offre de formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement < 1		
Taux de formation <25%	0,732**	0,584- 0,916

* P<0,001; ** P<0, 05;

R² =0, 1738 Max rescaled R² =0,245

Tableau CXXV: Associations significatives des caractéristiques de l'offre de formation et l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail

Caractéristiques de l'offre de formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Formation structurée liée aux changements dans l'organisation	2,066*	1,256- 3,398
25%≤ Taux de formation < 50%	1,377**	1,081- 1,753

* P<0,001; ** P<0, 05;

R² =0, 1511 Max rescaled R² =0, 2227

Tableau CXXVI: Associations significatives des caractéristiques de l'offre de formation et « Autres façons d'évaluer la formation »

Caractéristiques de l'offre de formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
25% ≤ Taux de formation. <50%	1,731**	1,267- 2,364

* P<0,001; ** P<0, 05 R²=0, 0457 Max rescaled R² =0,1007

Tableau CXXVII : Associations significatives des caractéristiques de l'offre de formation et l'attestation de la participation à la formation

Caractéristiques de l'offre de formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Entrainement à la tâche dispensé par un employé	5,651**	1,830- 17,455
Rapports de cotes significativement < 1		
Formation liée aux changements dans l'organisation	0,430**	0,156- 1,184
50% ≤ Taux de formation < 75%	0,797**	0,617- 1,030

* P<0,001; ** P<0, 05 R²=0, 3035 Max rescaled R² =0, 4254

Tableau CXXVIII : Associations significatives des caractéristiques de l'offre de formation et l'attestation des compétences acquises lors de la formation

Caractéristiques de l'offre de formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Formation structurée spécifique à une fonction de travail ou à un métier	2,168**	1,088- 4,322
Rapports de cotes significativement < 1		
Formation liée aux changements dans l'organisation	0,416**	0,193- 0,898

* P<0,001; ** P<0, 05 R² =0, 1614 Max rescaled R² =0,2152

4.1.4 Vérification des hypothèses de recherche visant la relation entre le recours au soutien institutionnel en matière de formation et les pratiques formelles d'évaluation de la formation

Le quatrième groupe d'hypothèses s'intéresse particulièrement à l'influence du recours au soutien institutionnel en matière de formation sur les pratiques organisationnelles

en matière d'évaluation de la formation. Ce groupe d'hypothèses est détaillé en trois hypothèses présupposant des associations positives entre le recours au soutien institutionnel en matière de formation (aide-conseil d'Emploi-Québec, aide-soutien du comité sectoriel, soutien du FDRCMO) et les pratiques d'évaluation formelle de la formation. Ainsi, nous obtenons les hypothèses H10, H11 et H12 qui stipulent :

H10 : L'aide-conseil en formation qu'apporte Emploi-Québec aux organisations en matière de formation augmente les possibilités d'évaluation formelle de la formation.

H11 : L'aide-soutien en formation qu'apporte le comité sectoriel de la main-d'œuvre aux organisations en matière de formation augmente les possibilités d'évaluation formelle de la formation.

H12 : L'aide-soutien en formation qu'apporte le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO) aux organisations augmente les possibilités d'évaluation formelle de la formation.

Vérification de l'hypothèse H10 : les résultats dans les tableaux CXIX, CXXX, CXXXI, CXXXII, CXXXIII et CXXXIV montrent l'existence d'associations positives et statistiquement significatives (p -value < 0,001 et p -value < 0,05) entre les organisations qui ont demandé et reçu l'aide-conseil d'Emploi-Québec en matière d'application de la «Loi du 1%» ou d'élaboration de la formation et les pratiques d'évaluation formelle de la formation.

D'après les données du tableau CXXIX, les organisations qui ont reçu le soutien d'Emploi-Québec en matière de formation ont 66,6% plus de chances par rapport aux organisations qui n'ont pas reçu le soutien d'Emploi-Québec, d'évaluer leurs activités de formation. Ces organisations ont tendance à évaluer la formation plus selon les trois niveaux de Kirkpatrick. En effet, elles ont 46,6% plus de chances d'évaluer le rendement de la formation selon l'évaluation des réactions des participants à la formation (tableau CXXX). Elles ont aussi 45,5% plus de chances de le faire selon l'évaluation des compétences acquises à la fin de la formation (tableau CXXXI). Enfin, elles ont 70,2% plus de chances de procéder à l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail un certain temps après la formation (tableau CXXXII).

Quant à l'évaluation selon l'attestation des formations, les données des tableaux CXXXIII et CXXXIV montrent que les organisations qui reçoivent l'aide-soutien d'Emploi-Québec ont 55,3% plus de chances que les autres organisations d'attester les participations à la formation et 37,9% plus de chances d'attester les compétences acquises par l'employé lors de la formation.

Ces résultats montrent que le soutien en formation offert aux organisations par Emploi-Québec influence le comportement de ces dernières en matière d'évaluation de la formation. Bien que l'hypothèse H10 soit en partie exploratoire, nous concluons sa confirmation. En conséquence, l'intervention d'Emploi-Québec auprès des organisations en matière de formation représente un facteur déterminant de l'évaluation de la formation.

Pour expliquer la logique qui anime la relation positive entre le soutien en formation qu'apporte Emploi-Québec aux organisations et les pratiques d'évaluation formelle de la formation, nous nous référons à la nature et aux objectifs de ce type de soutien institutionnel en formation. C'est une intervention directe sous formes d'aides, de conseils et d'assistance aux organisations qui le demandent pour appliquer la Loi du 1% ou pour élaborer des plans et des programmes de formation. L'objectif de ce soutien institutionnel est le développement de la formation de la main-d'œuvre et, par-là, la promotion d'une culture de formation dans les milieux de travail. En effet, tout effort de développement de la formation nécessite davantage d'évaluation de la formation pour s'assurer de ses retombées positives sur l'organisation. Ensuite, toute formation élaborée (objectif de ce soutien) doit être évaluée, car l'évaluation fait partie intégrante de la formation élaborée. Enfin, les formations élaborées et évaluées sont logiquement aussi attestées même s'il n'y a aucune obligation légale à ce sujet. C'est dans cette logique que nous situons la confirmation de la relation directe positive entre le soutien qu'apporte Emploi-Québec aux organisations en matière de formation et l'évaluation formelle de la formation.

Vérification de l'hypothèse H11 : les résultats des tableaux CXXX et CXXXIV montrent des associations positives et statistiquement significatives (p -value < 0,001 et p -value < 0,05) entre le soutien en formation qu'apporte le comité sectoriel aux organisations et les

pratiques d'évaluation de la formation.

En effet, les organisations qui ont reçu l'aide du comité sectoriel en matière de formation ont près de huit fois plus de chances d'évaluer la formation selon les réactions des participants à la formation (tableau CXXX). Elles ont aussi 37,7% plus de chances d'attester les compétences acquises par l'employé lors de la formation (tableau CXXXIV).

Il apparaît donc que le soutien du comité sectoriel aux organisations augmente la probabilité d'évaluation de la formation selon le premier niveau de Kirkpatrick et d'attestation des compétences acquises lors de la formation, d'où la confirmation de l'hypothèse H11. Ainsi donc, nous retenons l'intervention des comités sectoriels auprès des organisations comme facteur déterminant de l'évaluation et d'attestation de la formation.

Nous pouvons expliquer l'influence positive de l'intervention du comité sectoriel sur le comportement des entreprises en matière d'évaluation et d'attestation de la formation en se référant au rôle du comité sectoriel. En effet, pour remplir son mandat, le comité sectoriel doit assister l'entreprise dans tout le processus de la formation. Pour l'essentiel, les comités sectoriels doivent identifier les besoins spécifiques d'un secteur en matière de formation, assister les entreprises en matière de gestion de la formation, développer des activités de formation au profit des entreprises et de leur main-d'œuvre. Il nous paraît ainsi logique que ces types d'interventions structurées en matière de formation peuvent générer des réactions positives de la part des entreprises bénéficiaires en matière d'évaluation des réactions des formés et d'attestation des compétences acquises lors de leur formation.

Vérification de l'hypothèse H12 : les résultats dans les tableaux CXXIX, CXXX, CXXXI et CXXXII montrent l'existence d'associations positives et statistiquement significatives (p -value < 0,001 et p -value < 0,05) entre les organisations qui ont demandé et reçu le soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre et les pratiques d'évaluation formelle de la formation.

Les données du tableau CXXIX montrent que les organisations qui ont reçu le soutien

du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en matière de formation ont 75,3% plus de chances par rapport aux organisations qui n'ont pas reçu le soutien du FDRCMO, d'évaluer leurs activités de formation. Ces organisations ont tendance à évaluer la formation plus selon les trois niveaux de Kirkpatrick. En effet, elles ont 90,5% plus de chances d'évaluer la formation selon les réactions des participants à la formation (tableau CXXX). Elles ont 89,6% plus de chances d'évaluer les compétences acquises par l'employé à la fin de la formation (tableau CXXXI). Enfin, elles ont 45,4% plus de chances d'évaluer les transferts de compétences dans les fonctions de travail un certain temps après la formation (tableau CXXXII).

Ces résultats montrent que le recours au Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre influence le comportement des organisations en matière d'évaluation de la formation, d'où la confirmation de l'hypothèse H12.

Le soutien qu'apporte le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre aux organisations en matière de formation est un soutien financier. Les organisations dont le budget de formation ne permet pas de réaliser les activités de formation planifiées expriment le besoin d'un soutien du Fonds. Selon les rapports d'affectation du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, les bénéficiaires du soutien du Fonds sont généralement des organisations de grande taille, de 1 million \$ et plus de masse salariale et qui ont dépassé leur budget de formation.

Ainsi, sachant que les bénéficiaires du soutien du Fonds sont des organisations de grande taille qui planifient et budgétisent la formation, et sachant que l'association positive entre ces caractéristiques organisationnelles et l'évaluation formelle de la formation a été démontrée, nous pouvons comprendre la confirmation de l'hypothèse H12 concernant l'association positive entre les bénéficiaires du soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre qui renforce l'investissement en

formation et l'évaluation formelle de la formation.

Tableau CXXIX: Associations significatives du soutien institutionnel à l'évaluation formelle de la formation

Soutien institutionnel en formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Aide-conseil reçue d'Emploi-Québec	1,666*	1,239- 2,241
Aide-soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO)	1,753*	1,179- 2,606

* P<0,001; ** P<0, 05;

R²=0, 2281 Max rescaled R² =0, 3049

Tableau CXXX: Associations significatives du soutien institutionnel et l'évaluation de la satisfaction des participants à la formation

Caractéristiques de l'offre de formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Aide-conseil reçue d'Emploi-Québec	1,466**	1,078- 1,995
Aide-conseil reçue du comité sectoriel	7,797**	1,368- 44,437
Aide-soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO)	1,905**	1,321- 2,746

* P<0,001; ** P<0, 05;

R²=0, 2208 Max rescaled R² =0, 3216

Tableau CXXXI : Associations significatives du soutien institutionnel et l'évaluation des compétences acquises à la fin de la formation

Caractéristiques de l'offre de formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Aide-conseil reçue d'Emploi-Québec	1,455**	1,094- 1,937
Aide-soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO)	1,896**	1,334- 2,696

* P<0,001; ** P<0, 05;

R²=0, 1738 Max rescaled R² =0, 2454

Tableau CXXXII : Associations significatives du soutien institutionnel et l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail

Caractéristiques de l'offre de formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Aide-conseil reçue d'Emploi-Québec	1,702**	1,203- 2,408
Aide-soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO)	1,454**	1,028- 2,056

* P<0,001; ** P<0, 05;

R²=0, 1511 Max rescaled R² =0, 2227

Tableau CXXXIII : Associations significatives du soutien institutionnel et l'attestation de la participation à la formation

Caractéristiques de l'offre de formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Aide-conseil reçue d'Emploi-Québec	1,553**	1,078- 2,236

* P<0,001; ** P<0, 05;

R²=0, 3035 Max rescaled R² =0, 4254

Tableau CXXXIV : Associations significatives du soutien institutionnel et l'attestation des compétences acquises par l'employé lors de la formation

Caractéristiques de l'offre de formation	R.C. (OR)	95% I.C.
Rapports de cotes significativement > 1		
Aide-conseil reçue d'Emploi-Québec	1,379*	1,041- 1,827
Aide-conseil reçue du comité sectoriel (CSMO)	1,370*	0,963- 1,948

* P<0,001; ** P<0, 05;

R²=0, 1614 Max rescaled R² =0, 2152

4.2 Synthèse sur les déterminants de l'évaluation de la formation

Dans le tableau récapitulatif qui suit, nous synthétisons la vérification des différentes hypothèses sur les déterminants de l'évaluation de la formation. Quatre groupes d'hypothèses ont été mis à l'étude.

Le premier groupe est composé de trois hypothèses (H1, H2 et H3) associant le profil de l'organisation à l'évaluation de la formation. Les résultats ont confirmé que la taille de

l'organisation (H1), son secteur d'activité (H2) ainsi que la syndicalisation de certains de ses employés (H3) déterminent ses pratiques d'évaluation de la formation.

Le deuxième groupe est composé de quatre hypothèses (H4, H5, H6 et H7) traitant l'influence des pratiques organisationnelles en matière de formation sur les pratiques d'évaluation de la formation. Les résultats ont confirmé que les pratiques d'investissement de l'équivalent du 1% de la masse salariale en formation (H4), en planification de la formation (H5), en budgétisation de la formation (H6) et en négociation partielle de la formation (H7) sont des déterminants des pratiques d'évaluation de la formation dans l'organisation.

Le troisième groupe est composé de deux hypothèses (H8 et H10) traitant l'influence des caractéristiques de l'offre de formation sur les pratiques d'évaluation de la formation. Les résultats ont confirmé que la formation spécifique (H8) et le taux de formation des employés (H10) déterminent les pratiques formelles d'évaluation de la formation.

Enfin, le quatrième groupe est composé de trois hypothèses (H10, H11 et H12) traitant l'influence du recours au soutien institutionnel en matière de formation sur les pratiques organisationnelles en matière d'évaluation de la formation. Les résultats ont confirmé que l'aide-conseil que reçoivent les organisations d'Emploi-Québec (H10), le soutien offert par les comités sectoriels (H11) et le soutien qu'apporte le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre aux organisations (H12) déterminent les pratiques organisationnelles en matière d'évaluation de la formation.

Tableau récapitulatif sur les hypothèses de recherche, leurs sources dans la littérature et leur vérification

Hypothèses	Sources	Vérification
Profil de l'organisation		
H1 : Les organisations de 100 employés et plus font plus l'évaluation de la formation selon des pratiques formelles d'évaluation.	Lapierre et <i>al.</i> 2002, 2005 ; Fournier et <i>al.</i> 2004 ; Belcourt et <i>al.</i> 2002 ; Twitchell et <i>al.</i> 2001 dans Dunberry et <i>al.</i> 2006 ; Goux et <i>al.</i> 2001 ; Nutek, 2000 ; Betcherman et <i>al.</i> 1998 ; Barrett et Hôvels, 1998 ; Henripin, 1998 ; Sarnin, 1998 ; Scott, 1997 ; Garand et Fabi, 1996 ; Paradas, 1993a, 1993b.	Hypothèse confirmée.
H2 : L'évaluation formelle de la formation varie selon les secteurs d'activités ou le regroupement de secteurs économiques.	Lapierre et <i>al.</i> 2005 et 2002 ; Fournier et <i>al.</i> 2004 ; Lekie et <i>al.</i> 2001.	Hypothèse confirmée : les résultats vont dans le sens de cette hypothèse.
H3 : L'évaluation formelle de la formation varie selon le niveau de syndicalisation des employés.	Lapierre et <i>al.</i> 2005 ; Fournier et <i>al.</i> 2004 ; Green, D. et <i>al.</i> 2001 ; CSN, 2001 dans Lapierre et <i>al.</i> 2002 ; Barron et <i>al.</i> 1999 ; Acemoglu, D. et J.-S. Pischke, 1999 ; Kennedy et <i>al.</i> 1994 ; Green, F. 1993 ; Lynch, L. 1992 ; Barron et <i>al.</i> 1987 ; Freeman, R.B. et J.L. Medoff, 1984.	Hypothèse <u>confirmée</u> pour les organisations <u>partiellement syndiquées</u> et <u>infirmée</u> pour les organisations <u>totalelement syndiquées</u> .
Pratiques organisationnelles en matière de formation		
H4 : Les organisations qui investissent l'équivalent du 1% de leur masse salariale en formation font plus l'évaluation de la formation et le font plus selon des méthodes formelles.	Lapierre et <i>al.</i> 2005 ; Fournier et <i>al.</i> 2004 ; Bellmann ans Buchel, 2000 ; Smith et Hayton, 1999.	Hypothèse confirmée
H5 : Les organisations qui planifient leurs besoins de formation font plus l'évaluation de la formation et le font plus selon des méthodes formelles.	Lapierre et <i>al.</i> 2005 ; Fournier et <i>al.</i> 2004 ; Nutek, 2000 ; CEDEFOP, 1998 ; Caron, 1994. Benoît et Rousseau, 1993.	Hypothèse confirmée
H6 : Les organisations qui budgétisent la formation font plus l'évaluation de la formation et le font plus selon des méthodes formelles.	Lapierre et <i>al.</i> 2005 ; Fournier et <i>al.</i> 2004 ; Nutek, 2000 ; CSN, 2001 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002) ; Benoît et Rousseau, 1993.	Hypothèse confirmée
H7 : L'évaluation formelle de la formation varie selon le niveau de négociation de la formation	Alain, 2007 ; Doray et Bélanger, 2006 ; Foucher et Morin, 2006 ; Giles, 2005 ; Baribeau, 2005 ; Livingstone et Raykov, 2005 ; Lapierre et <i>al.</i> 2005 ; Fournier et <i>al.</i> 2004 ; Charest, 2003 et 1998 ; Doray et <i>al.</i> 2004 ; Green et Lemieux, 2001 ; Étude de la CSN, 2001(dans Lapierre et <i>al.</i> 2002) ; Blouin et <i>al.</i>	Hypothèse <u>confirmée</u> pour la <u>négociation partielle</u> de la formation et <u>infirmée</u> pour la <u>négociation totale</u> de la formation

	2000 ; Barron et <i>al.</i> 1999 ; Acemoglu, D. et J.-S. Pischke, 1999 ; Doray ,1999; Henripin, 1998 ; Centre canadien du marché du travail et de la productivité, 1997 ; Kennedy et <i>al.</i> 1994 ; Green, F. 1993 ; Lynch, L. 1992 ; Barron et <i>al.</i> 1987 ; Freeman, R.B. et J.L. Medoff, 1984.	
Caractéristiques de l'offre de formation		
H8 : La formation spécifique s'associe positivement aux pratiques formelles d'évaluation de la formation.	Smith et Dowling, 2001; Baret, 2001; Hanson, 2001; Dearden et <i>al.</i> 2000; Galunic et Anderson, 2000; Lepak and Snell, 1999; Groot, 1999; Krueger et Lindahl, 1998; Krueger et Rouse, 1998; Baret et O'Connell, 1997; Black et Lynch, 1997; Jacob et <i>al.</i> 1996; Knoke et Kalleberg, 1994; Lynch, 1992 ; Becker, 1975.	Hypothèse confirmée pour trois types de formation spécifique.
H9 : Plus l'organisation favorise l'accès des employés à la formation, plus elle procède à l'évaluation des activités de formation et plus elle le fait selon des pratiques d'évaluation formelle.	Lapierre et <i>al.</i> 2005; Lapierre et <i>al.</i> 2002; Smith et Dowling, 2001; Baret, 2001; Barrett et O'Connell, 2001; Hanson, 2001; Dearden et <i>al.</i> 2000; Galunic et Anderson, 2000; Lepak and Snell, 1999; Groot, 1999; Krueger et Lindahl, 1998; Krueger et Rouse, 1998; Black et Lynch, 1997; Jacob et <i>al.</i> 1996; Knoke et Kalleberg, 1994; Lynch, 1992; Holzer et <i>al.</i> 1993; Zwick, 2002, 2006; Hansson, 2007.	Hypothèse confirmée
Recours au soutien institutionnel en matière de formation		
H10 :L'aide-conseil en formation qu'offre Emploi-Québec aux organisations augmente les possibilités d'évaluation formelle de la formation.	Lapierre et <i>al.</i> 2005; Fournier et <i>al.</i> 2004; Lapierre et <i>al.</i> 2002.	Hypothèse confirmée
H11 : L'aide-soutien qu'apporte le comité sectoriel aux organisations en matière de formation augmente les possibilités d'évaluation formelle de la formation.	Lapierre et <i>al.</i> 2005; Fournier et <i>al.</i> 2004; Lapierre et <i>al.</i> 2002.	Hypothèse confirmée <u>partiellement</u>
H12 : Le soutien du Fonds de développement et de reconnaissances des compétences (FDRCMO) aux organisations augmente les possibilités d'évaluation formelle de la formation.	Lapierre et <i>al.</i> 2005; Fournier et <i>al.</i> 2004; Lapierre et <i>al.</i> 2002.	Hypothèse confirmée

4.3 Réponse à la première question de recherche

Notre principale question de recherche porte sur les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. Cette question générale se compose de trois sous-questions portant sur les déterminants de l'évaluation de la formation, les déterminants du rendement perçu de la formation et l'effet éventuel de l'évaluation de la formation, en tant que facteur modérateur, sur la perception du rendement de la formation.

À ce niveau de la recherche, nous répondons à la première sous-question portant sur les déterminants de l'évaluation de la formation. Nos résultats indiquent que les déterminants de l'évaluation de la formation sont de nature organisationnelle, institutionnelle et relative à la formation. Pour l'essentiel, ces facteurs déterminants se rapportent au profil de l'organisation, aux pratiques et à la gestion de la formation, aux interventions institutionnelles en formation et aux types de formation.

Cependant, les facteurs déterminants de l'évaluation de la formation ont une influence très variable, en termes de probabilité, sur les pratiques d'évaluation et d'attestation de la formation. En effet, en créant une certaine discrimination entre ces facteurs, nous distinguons entre, d'une part, ceux dont l'influence en termes de probabilité ne dépasse pas le 100% et, d'autre part, ceux qui sont plus influents, c'est-à-dire qu'ils peuvent augmenter la probabilité d'évaluer la formation de plus de 2 fois.

En effet, ce sont les facteurs d'investissement en formation (au seuil du 1%), de planification de la formation et de formation liée aux changements dans l'organisation qui font augmenter la probabilité d'évaluation de la formation par les employeurs puisqu'ils la multiplient par 3. Chacun de ces deux facteurs (investissement de l'équivalent du 1% de la masse salariale en formation et la planification de la formation) peut faire augmenter de plus de 3 fois la chance d'évaluer la formation selon les trois premiers niveaux d'évaluation de Kirkpatrick.

La budgétisation de la formation et le soutien du comité sectoriel en formation peuvent faire augmenter les chances d'évaluation selon le premier niveau de Kirkpatrick,

respectivement de 2 et 8 fois.

Quant à l'attestation de la formation, nous remarquons que la formation de type entraînement à la tâche dispensé par un employé peut faire augmenter plus de 7 fois la chance d'attestation de participation. L'investissement en formation et la syndicalisation partielle des employés peuvent à leur tour faire augmenter la chance d'attester la participation à la formation de plus de 2 fois. Enfin, le type de formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier peut faire augmenter la possibilité d'attester les qualifications acquises lors de la formation de plus de 2 fois.

Ainsi, nous concluons que la détermination de l'évaluation de la formation est très variable d'un facteur à un autre, et que ces derniers ne sont pas de purs phénomènes économiques (approche économique) ou organisationnels (approche managériale) mais qu'il faut également tenir compte de l'aspect institutionnel.

4.4 Vérification du modèle sur les déterminants du rendement perçu de la formation

La vérification du modèle sur les déterminants du rendement perçu de la formation nous permettra de répondre à la deuxième composante de la question de recherche portant sur les déterminants du rendement de la formation. La réponse à cette deuxième partie de la question se fera en deux étapes. La première étape consiste à identifier les liens entre les caractéristiques des entreprises prises dans leur sens large (ce qui inclut diverses caractéristiques des activités de formation) et diverses dimensions du rendement perçu de la formation. La deuxième étape consiste à vérifier si le processus d'évaluation de la formation a un rôle (direct ou indirect) à jouer dans la perception des retombées dans l'organisation.

Dans l'objectif de répondre à ces deux questions de recherche, nous allons présenter et analyser les résultats des régressions logistiques des variables constituantes du modèle théorique sur les déterminants du rendement perçu de la formation. Notre stratégie d'analyse s'oriente en premier vers la vérification de l'influence des variables indépendantes (caractéristiques organisationnelles en matière de formation) sur les variables dépendantes,

qui sont les dimensions du rendement de la formation. Ensuite, nous vérifions l'influence des variables modératrices (pratiques d'évaluation de la formation) sur les relations entre les variables indépendantes et les variables dépendantes. En d'autres termes, nous allons vérifier l'existence des effets d'interactions et leur influence sur la perception du rendement de la formation de la main-d'œuvre par les employeurs.

Dans ce qui suit, nous procédons en premier à la vérification de l'hypothèse générale de recherche mettant en relation l'évaluation de la formation et la perception du rendement de la formation. Ensuite, nous vérifions les hypothèses principales et celles qui les accompagnent relatives, successivement, à l'influence du profil de l'organisation, des pratiques organisationnelles en matière de formation, des caractéristiques de la formation dispensée par l'organisation, du soutien institutionnel en matière de formation et de leurs effets d'interactions avec les pratiques d'évaluation sur les différentes dimensions du rendement perçu de la formation.

4.4.1 Vérification de l'hypothèse spécifique de recherche mettant en relation l'évaluation de la formation et le rendement perçu de la formation

Pour vérifier les déterminants du rendement de la formation et mieux discerner les rôles que peuvent jouer les pratiques d'évaluation sur la perception du rendement de la formation, nous allons en premier vérifier l'hypothèse spécifique qui stipule que :

Hypothèse spécifique (HS) : Les pratiques d'évaluation de la formation (plus ou moins élaborées) influencent positivement la perception du rendement de la formation.

Vérification de l'hypothèse spécifique : Les résultats des régressions logistiques montrent que les employeurs qui pratiquent l'évaluation de la formation selon un questionnaire de satisfaction auprès des employés formés (premier niveau d'évaluation selon le modèle de Kirkpatrick) ont 2,24 fois plus de chances de percevoir le rendement de la formation relativement à un plus grand respect des échanciers de production (tableau CXLVI) par opposition à ceux qui ne le font pas . Ces employeurs ont 97% plus de chances de

percevoir un rendement de la formation par rapport à la stimulation des équipes de travail (tableau CXL). Ils ont aussi 62,8% plus de chances de percevoir une réduction de bris d'équipement (tableau CXLIX) et 37,3% plus de chances de percevoir une baisse de supervision ou d'encadrement après la formation (tableau CXXXVI).

Ainsi, les résultats du tableau CXLIV montrent que la pratique de l'évaluation des compétences acquises à la fin de la formation (deuxième niveau d'évaluation selon le modèle de Kirkpatrick) quadruple les chances des employeurs de percevoir le rendement de la formation en fonction du «climat de travail».

Les employeurs qui pratiquent l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail (troisième niveau d'évaluation selon le modèle de Kirkpatrick) doublent leur chance de percevoir le rendement de la formation regroupé en termes de GRH (tableau CXXXIX) par comparaison avec ceux qui ne le font pas. La même conclusion ressort si l'on considère la promotion de certains employés (tableau CLIII). Cette pratique d'évaluation de la formation fait augmenter les chances des employeurs de percevoir le rendement de la formation par rapport à la «diminution du risque de chômage» de 70,2% (tableau CLIV). Elle fait augmenter aussi les chances des employeurs de percevoir le rendement de la formation en ce qui concerne la «baisse des coûts de production», l'«amélioration de la capacité des employés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel» et la baisse d'«absentéisme» respectivement de 67,9% (tableau CXLVII) , de 49,9% (tableau CXXXV) et de 41,5% (tableau CXXXVIII).

Les employeurs qui évaluent la formation selon leurs propres pratiques d'évaluation plus ou moins formalisées (autres façons d'évaluer la formation) ont 94,2% plus de chances, par rapport à ceux qui ne le font pas, de percevoir le rendement de la formation en termes de croissance de la motivation personnelle des employés formés (tableau CXL).

Quant à l'évaluation de la formation selon les attestations, les résultats des tableaux CXLV, CLIII, CLXVI, CLI et CLII montrent que l'évaluation selon une attestation écrite mentionnant une liste des compétences acquises par l'employé lors de la formation double

les chances des employeurs de percevoir le rendement de la formation en ce qui concerne l'«amélioration de la qualité des produits et des services», l'«amélioration de la productivité et de la compétitivité», la «baisse de gaspillage de matériel ou de matériaux», la «baisse d'accidents de travail et l'amélioration de la santé et sécurité au travail». Cette pratique d'évaluation par l'attestation des compétences fait augmenter de 39,9% les chances des employeurs de percevoir le rendement de la formation en ce qui a trait à la «baisse de roulement de personnel» (tableau CXXXVII).

Enfin, les employeurs qui attestent la participation à la formation ont 2,5 fois plus de chances de percevoir le rendement de la formation sur le plan d'une «meilleure entente patronale-syndicale» (tableau CXLIII). Ils ont aussi 48,4% plus de chances de percevoir un rendement de la formation en fonction du «meilleur climat de travail» (tableau CXLII).

Tous les résultats ci-haut présentés montrent des associations positives et statistiquement significatives (p -value $< 0,001$ et $< 0,05$) entre les pratiques d'évaluation de la formation et la perception du rendement de la formation. Il y a donc confirmation de l'hypothèse spécifique que les pratiques plus ou moins formelles de l'évaluation de la formation renforcent et influencent positivement la perception du rendement de la formation.

La confirmation de notre hypothèse spécifique vient s'ajouter aux deux types de conclusions dans la littérature sur l'évaluation du rendement de la formation de la main-d'œuvre et les confirme.

En premier lieu, des conclusions indiquent qu'un processus d'évaluation très formalisé de la formation peut être nécessaire pour mesurer ou percevoir le rendement de la formation (plus les entreprises auront un processus élaboré d'évaluation de la formation, plus elles seront en mesure de percevoir des retombées sur l'organisation). En effet, nous observons que les pratiques formelles d'évaluation (trois premiers niveaux de Kirkpartick ainsi que l'évaluation selon l'attestation) s'associent avec les variables du rendement perçu de la formation. Ainsi, ces résultats confirment une démarche rationnelle de la part des

employeurs en matière d'évaluation du rendement de la formation.

Ensuite, les conclusions des auteurs (Hashim, 2001; Rousseau-Caron, 2005) suggèrent qu'un processus d'évaluation moins formel de la formation peut aussi conduire à une perception des retombées positives de la formation (les retombées perçues sont liées à des modes d'évaluation plus ou moins formels). À ce niveau, nos résultats ont démontré qu'une évaluation de la formation plus ou moins formalisée (selon des pratiques propres aux entreprises ou selon des attestations de présence à la formation) peut augmenter les probabilités de perception du rendement de la formation chez les employeurs.

Au total, nous concluons que nos résultats ont été mis à l'épreuve des faits : le degré d'influence d'un processus d'évaluation formelle affecte la perception des retombées de la formation et, par-là, nous éclairons donc le comportement des entreprises qui, le cas échéant, ne vont pas très loin en matière de processus d'évaluation, mais perçoivent néanmoins des retombées multiples dans l'organisation.

La confirmation du processus d'évaluation (pratiques d'évaluation plus ou moins élaborées de la formation de la main-d'œuvre) comme déterminant principal de la perception du rendement de la formation nous permettra, dans ce qui suit, de vérifier si ce processus combiné à d'autres facteurs déterminants du rendement (aspects organisationnels, institutionnels et de formation) a aussi un rôle à jouer dans la perception des retombées positives de la formation dans les organisations. En d'autres termes, nous chercherons à savoir si les pratiques d'évaluation de la formation ont un effet indirect sur le rendement perçu de la formation, en plus de leurs effets directs. Est-ce que les pratiques d'évaluation de la formation sont de simples déterminants ou des déterminants modérateurs du rendement perçu de la formation?

4.4.2 Vérification des hypothèses de recherche visant la relation entre le profil de l'organisation et le rendement perçu de la formation

Le premier groupe d'hypothèses repose sur des postulats proposant que le profil de

l'organisation (taille, secteur d'activité, niveau de syndicalisation des employés) a un effet direct et indirect (interactions avec les pratiques d'évaluation de la formation) sur la perception des différentes dimensions du rendement de la formation.

Dans les sections suivantes, nous vérifions simultanément les associations postulées entre la taille de l'organisation, le secteur d'activité, le niveau de syndicalisation des employés ainsi que leurs effets d'interactions avec les pratiques d'évaluation sur le rendement perçu de la formation.

4.4.2.1 Vérification des hypothèses mettant en relation la taille de l'organisation et le rendement perçu de la formation

Les hypothèses que nous allons vérifier s'intéressent à l'influence qu'exerce la taille de l'organisation sur la perception du rendement de la formation ainsi qu'à l'effet d'interaction que peuvent exercer conjointement la taille de l'organisation et la pratique de l'évaluation de la formation sur la perception du rendement de la formation par les employeurs. Ainsi les hypothèses H1a et H1b stipulent :

H1a : Les petites entreprises (comptant moins de 100 employés) ont plus de chances de percevoir le rendement de la formation (évaluation informelle).

H1b : Les petites entreprises (comptant moins de 100 employés) et la pratique formelle de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation par l'employeur.

Vérification de l'hypothèse H1a : Les résultats des régressions logistiques qui apparaissent dans les tableaux CXXXV à CLIV indiquent que la taille de l'organisation s'associe de façon statistiquement significative aux différentes dimensions du rendement perçu de la formation. Par contre, la direction de la relation n'est pas celle attendue par l'hypothèse H1a.

En effet, les résultats du tableau CXXXV indiquent que les organisations de plus de 100 employés ont 52,8% moins de chances, par rapport aux organisations de moins de 100 employés, de percevoir le rendement de la formation en termes d'«amélioration de la

capacité des employés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel». Dans les tableaux CXLI, CXLII, CXLVI, CXLVII, CXLIX et CLIII, on observe que les organisations de moins de 50 employés ont moins de chances de percevoir le rendement de la formation. Par contre, les organisations de moins de 100 mais de plus de 50 employés ont plus de chances de percevoir le rendement de la formation (tableaux CXL, CXLV, CXLVIII et CL). Ces résultats vont dans le même sens de l'hypothèse H1a, d'où sa confirmation.

La plupart des écrits scientifiques sur l'évaluation du rendement de la formation de la main-d'œuvre arrivent à la conclusion que les organisations de taille moyenne et grande sont les plus susceptibles d'évaluer formellement leurs activités de formation. Elles se réfèrent plus aux résultats constatés objectivement (mesurés) qu'à la perception subjective en matière de rendement de la formation. Par contre les petites, voire les très petites entreprises, procèdent à l'évaluation informelle (perception) du rendement de l'investissement en formation.

En effet, la confirmation de l'hypothèse H1 (section 5.3 de ce chapitre) et la confirmation de l'hypothèse H1a (seulement pour les entreprises comptant entre 50 et moins de 100 employés) vont dans le même sens que les conclusions issues de la littérature scientifique, notamment les conclusions de Sarin, 1998 ; Garand et Fabi, 1996 et Paradas, 1993a, 1993b.

Cependant, par le biais de notre hypothèse H1b, nous allons explorer si la taille de l'organisation de plus de 100 employés associée à une pratique d'évaluation formelle peut influencer de manière positive la perception du rendement de la formation. Autrement dit, c'est l'effet issu conjointement de la taille et de la pratique de l'évaluation qui pourrait à la longue influencer la perception du rendement de la formation.

Vérification de l'hypothèse H1b : Dans l'hypothèse H1b, nous avons avancé si la taille des entreprises (moins de 100 employés) et les pratiques formelles d'évaluation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.

Dans le tableau CLIII, les résultats indiquent que les employeurs des entreprises de 1 à 49 employés ont 68% moins de chances de percevoir la promotion de certains employés formés. On note également que l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail (niveau 3 de Kirkparick) augmentera de 99% les chances de percevoir ce type de rendement de la formation. En explorant le rôle de modérateur que peut jouer cette pratique formelle d'évaluation de la formation entre la taille de l'entreprise et la perception du rendement de la formation par rapport à la «promotion de certains employés formés», nous observons l'existence d'un effet d'interaction issu de la pratique formelle et de la taille, et qui permettra 2,13 fois plus de chances de percevoir le rendement de la formation. En d'autres termes, les entreprises de moins de 50 employés, qui pratiquent l'évaluation de transferts de compétences dans les fonctions de travail, un certain temps après la formation, ont 2 fois plus de chances de percevoir le rendement de la formation, alors que prises séparément, les entreprises de moins de 50 employés ont moins de chances de percevoir le rendement de la formation. Il y a donc confirmation de l'hypothèse H1b pour la taille d'entreprise inférieure à 50 employés et pour l'évaluation de la formation selon la pratique d'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail un certain temps après la formation.

Par ailleurs, nous n'avons pu observer un effet issu de l'association de la taille de ces entreprises avec la pratique formelle d'attestation des compétences sur la perception de moins de roulement de personnel. Autrement dit, bien que les résultats indiquent que la taille de moins de 50 employés dans l'entreprise et l'attestation des compétences sont des déterminants de la dimension du rendement «moins de roulement de personnel», cette pratique formelle d'évaluation n'a pas de rôle de modération entre la taille et ce type de rendement de la formation.

Les résultats des tableaux CXL, CXLV, CXLVIII et CL indiquent que, lorsque l'organisation compte entre 50 et 99 employés et qu'elle procède à l'évaluation formelle de la formation (selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation), ces facteurs s'associent positivement à la perception des retombées positives de la formation (motivation

personnelle accrue des employés formés, produits ou services de meilleure qualité, dimensions regroupées en termes de «productivité et de compétitivité», «moins de gaspillage de matériel ou de matériaux»). Cependant, nous n'avons observé aucun effet d'interaction sur les dimensions du rendement de la formation. Donc, la pratique d'évaluation formelle de la formation (attestation des compétences acquises lors de la formation) n'est pas un facteur de modération entre la taille de l'organisation et la perception du rendement de la formation.

4.4.2.2 Vérification des hypothèses mettant en rapport les secteurs d'activité et le rendement perçu de la formation

Dans cette section, nous allons vérifier les hypothèses qui s'intéressent au rapport entre le secteur d'activité économique et la perception du rendement de la formation ainsi qu'à l'effet qu'ils peuvent exercer, conjointement avec les pratiques d'évaluation de la formation, sur la perception du rendement de la formation par les employeurs. Ainsi, les hypothèses H2a et H2b stipulent que:

H2a : L'évaluation informelle de la formation (perception du rendement de la formation) varie selon les secteurs ou les regroupements des secteurs d'activité économique.

H2b : L'évaluation formelle de la formation a un rôle de modérateur entre le secteur et la perception du rendement de la formation.

Vérification de l'hypothèse H2a : Les résultats des régressions logistiques indiquent que tous les regroupements des secteurs économiques soumis à l'étude finale sont positivement liés, de façon statistiquement significative, à au moins une dimension du rendement perçu de la formation.

En effet, les résultats du tableau CXL indiquent que les employeurs des industries manufacturières 2 ont 2,34 fois plus de chances ($p\text{-value} < 0,05$) que les employeurs des autres secteurs de percevoir une motivation personnelle accrue des employés formés. Ces employeurs ont aussi 75% plus de chances ($p\text{-value} < 0,05$) de percevoir un rendement de la

formation par rapport à la «baisse de la supervision» (tableau CXXXVI) et 63,6% plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) de percevoir une réduction de gaspillage de matériel ou de matériaux comme rendement de la formation (tableau CL).

Les résultats du tableau CL indiquent que les employeurs des industries manufacturières¹ ont 2 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) que les employeurs des autres secteurs de percevoir un rendement de la formation en ce qui a trait à «moins de gaspillage de matériel ou de matériaux». Les employeurs de ce regroupement sectoriel ont 56,2% plus de chances ($p\text{-value}<0,10$), par rapport aux employeurs d'autres regroupements sectoriels, de percevoir un rendement de la formation si l'on considère «moins de supervision ou d'encadrement» (tableau CXXXVI). Aussi, ils ont 76,7% plus de chances ($p\text{-value}<0,10$) de percevoir un rendement de la formation par rapport à « moins de bris d'équipement» (tableau CXLIX).

Les employeurs des industries manufacturières 3 ont 2,19 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) que les employeurs des autres secteurs de percevoir une motivation personnelle accrue des employés formés (tableau CXL). Par contre, ils ont 6,24 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) de percevoir un rendement de la formation regroupé pour ce qui est du «climat de travail» (tableau CXLIV).

Dans le secteur de la construction, des transports et des communications, les employeurs ont 2,93 fois plus de chances ($p\text{-value} < 0,001$) que les employeurs des autres secteurs de percevoir une motivation personnelle accrue des employés formés (tableau CXL).

Les employeurs du secteur de commerces de gros ont 2,7 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) que les employeurs des autres secteurs de percevoir le rendement de la formation en ce qui a trait à l'«amélioration de la capacité des employés de s'adapter au changement technologique» (tableau CXXXV). Ils ont aussi 2,41 fois plus de chances ($p\text{-value} < 0,001$) de percevoir un rendement de la formation par rapport à la «baisse de supervision et d'encadrement» (tableau CXXXVI) et 4,81 fois plus de chances ($p\text{-value} < 0,001$) de percevoir un rendement regroupé en termes de GRH (tableau CXXXIX).

Les employeurs dans les commerces de détail ont 2,87 fois plus de chances que les employeurs des autres secteurs de percevoir une réduction du gaspillage de matériel ou de matériaux suite à la formation des employés (tableau CL). Dans les secteurs des finances et des assurances¹³⁶, les employeurs ont 2 fois plus de chances (p -value $<0,05$) de percevoir une amélioration de la capacité des employés formés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel (tableau CXXXV) et de percevoir une motivation personnelle accrue des employés après la formation (tableau CXL). Ces employeurs ont aussi 61,4% plus de chances (p -value $<0,05$) que les employeurs des autres secteurs de percevoir une baisse de roulement de personnel suite à la formation (tableau CXXXVII) et 57,4% plus de chances (p -value $<0,05$) de percevoir une meilleure stimulation des équipes de travail (tableau CXLI).

Enfin, les employeurs des services gouvernementaux, des services d'enseignement, des services de santé et services sociaux ont 3,96 fois plus de chances (p -value $<0,001$) que les employeurs dans d'autres secteurs de percevoir un rendement de la formation par rapport à la motivation personnelle accrue des employés formés (tableau CXL). Ils ont aussi 3,31 fois plus de chances (p -value $<0,05$) de percevoir une stimulation des équipes de travail après la formation des employés (tableau CXLI).

Ces résultats confirment l'hypothèse H2a qui stipule que la perception du rendement de la formation varie selon les secteurs ou les regroupements des secteurs d'activité économique.

Cependant, la variabilité entre les secteurs en matière de perception du rendement de la formation par les employeurs peut s'expliquer par des facteurs propres aux secteurs et par des facteurs liés au contexte du marché du travail.

Quant aux facteurs liés aux secteurs économiques, nous constatons que ce sont les secteurs où l'on a observé le plus de formation (en termes d'investissement) et, par

¹³⁶Intermédiaires financiers et assurances, services immobiliers et agences d'assurances, services aux entreprises : intermédiaires financiers de dépôts, sociétés de crédit à la consommation et aux entreprises, sociétés d'investissement, sociétés des assurances, autres intermédiaires financiers, services immobiliers, agences d'assurances et immobilières, services aux entreprises (codes CAEQ de 7000 à 7999).

conséquent, le plus de pratiques en formation, notamment les pratiques de planification et d'évaluation, qui ont une meilleure chance de percevoir le rendement de la formation. Selon nous, un secteur d'activité économique favorable au développement des compétences de la main-d'œuvre permettra le développement de pratiques organisationnelles en formation qui influenceront la perception des employeurs quant au rendement de leur investissement et, par-là, leur comportement en matière de formation.

Pour les facteurs liés au marché du travail, nous croyons que le contexte des années 2002 (quelques années après l'entrée en vigueur de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*) est un contexte où les politiques publiques, les institutions sectorielles de l'emploi et de la formation mettaient en avant les retombées positives de la formation sur les organisations dans le cadre de leurs stratégies d'interventions. Selon nous, ces interventions institutionnelles visant la promotion de la formation ont beaucoup influencé le comportement des employeurs en matière de perception du rendement de la formation.

Vérification de l'hypothèse H2b : Dans cette hypothèse, nous avons avancé que les employeurs des secteurs économiques qui perçoivent le rendement de la formation et qui pratiquent l'évaluation formelle de la formation auront encore plus de chances, par rapport à ceux qui ne font pas l'évaluation, de percevoir le rendement de leur investissement dans la formation de leurs employés. En d'autres termes, le secteur d'activité et la pratique de l'évaluation exercent ensemble un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation par les employeurs.

En effet, les résultats du tableau CLII indiquent que les employeurs dans le secteur des industries manufacturières 3, qui pratiquent l'évaluation de la formation selon l'attestation des compétences acquises, ont 5 fois plus de chances de percevoir le rendement de la formation regroupé en termes de «santé et sécurité au travail». Bien que, le secteur des industries manufacturières 3 s'associe négativement au rendement perçu de la formation (le fait que l'employeur fait partie de ce groupement de secteur), il a 78% moins de chances de

percevoir le rendement de la formation. L'évaluation formelle de la formation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation permet 3,3 fois plus de chances de percevoir le rendement de la formation. Ces deux facteurs déterminants du rendement perçu ont un effet indirect en permettant 5 fois plus de chances de percevoir le rendement de la formation. Autrement dit, les employeurs qui exercent dans le groupement sectoriel des industries manufacturières 3 et qui attestent les compétences acquises lors de la formation ont 5 fois plus de chances de percevoir le rendement de la formation en termes de «santé et sécurité au travail». C'est l'effet de modération qu'exerce la pratique d'évaluation formelle en tant que facteur modérateur entre le secteur et le rendement perçu de la formation. Il y a donc confirmation de l'hypothèse H2b pour l'attestation des compétences acquises et le secteur des industries manufacturières 3.

Les résultats du tableau CXXXVI indiquent que les employeurs dans le secteur des industries manufacturières 1, qui pratiquent l'évaluation de la formation selon la satisfaction des employés formés (premier niveau d'évaluation de la formation selon le modèle de Kirkpatrick), ont 3,16 fois plus de chances ($p\text{-value} < 0,10$) de percevoir le rendement de la formation sous forme de moindre supervision ou encadrement. C'est l'effet d'interaction qu'exercent ensemble le secteur des industries manufacturières 1 et la pratique de l'évaluation selon le premier niveau de Kirkpatrick sur la perception du rendement de la formation. Cependant, les industries manufacturières 1 et l'évaluation de la satisfaction des employés formés vont perdre leur association significative au rendement perçu de la formation en ce qui est de «moins de supervision ou d'encadrement», d'où, selon Irwin et McClelland (2002), Baron et Kenny (1986) et Cleary et Kessler (1982), nous ne pouvons pas considérer l'effet d'interaction de ces deux facteurs si, séparément, ils ne sont pas des facteurs explicatifs du rendement perçu. Notons que les résultats des régressions logistiques dans le modèle sans effets d'interactions (même tableau) indiquent que les industries manufacturières 1 et la pratique de l'évaluation selon les réactions des formés sont des déterminants de la perception du rendement de la formation sous forme de moindre supervision ou encadrement. Ce secteur donne 56,2% plus de chances à ses employeurs de

percevoir ce type de rendement, alors que l'évaluation des réactions des formés donne lieu à 37,3% plus de chances à ceux qui la pratiquent de percevoir ce type de rendement.

Dans le tableau CXLIX, les résultats des régressions du modèle sans effets d'interactions indiquent que dans les industries manufacturières 1 les employeurs ont 76,7% plus de chances que les employeurs des autres secteurs de percevoir moins de bris d'équipement après la formation. Quant à la pratique de l'évaluation selon les réactions des employés formés, elle entraîne 62,8% plus de chances de percevoir ce type de rendement de la formation. Par ailleurs, dans le même tableau, les résultats indiquent que ces deux déterminants de la perception du rendement (industries manufacturières 1 et évaluation des réactions des formés) ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement en ce qui a trait à moins de bris d'équipement. Le fait d'exercer dans les industries manufacturières 1 ainsi que l'évaluation de la formation selon les réactions des participants augmentent 6,88 fois plus les chances des employeurs de percevoir ce type de rendement de la formation. Cependant, on observe que ces deux facteurs ne sont plus associés de manière statistique significative avec la variable expliquée et alors, selon Irwin et McClelland (2002), Baron et Kenny (1986) et Cleary et Kessler (1982), on ne peut pas considérer leur effet d'interaction. Ces résultats infirment l'hypothèse H2b pour l'effet d'interaction positif provenant des industries manufacturières 1 et de l'évaluation de la formation selon le premier niveau de Kirkpatrick.

En conclusion, la pratique formelle d'évaluation de la formation selon le niveau 1 de Kirkpatrick (évaluation des réactions des participants à la formation) n'a pas de rôle de modérateur entre la perception du rendement par rapport à «moins de supervision ou d'encadrement» et à «moins de bris d'équipement» et son déterminant sectoriel (les industries manufacturières 1). Par contre, l'attestation des compétences acquises lors de la formation joue le rôle de modérateur entre les industries manufacturières 3 et le rendement perçu de la formation regroupé en termes de «santé et sécurité au travail».

4.4.2.3 Vérification des hypothèses mettant en relation le niveau de syndicalisation des employés de l'organisation et le rendement perçu de la formation

La troisième dimension caractérisant le profil de l'organisation est le niveau de syndicalisation des employés. Dans cette section, nous allons vérifier deux hypothèses qui s'intéressent aux effets directs et indirects de la syndicalisation des employés sur la perception du rendement de la formation. La première hypothèse s'intéresse aux effets directs de la syndicalisation sur la perception du rendement. La deuxième hypothèse, quant à elle, s'intéresse aux effets indirects que peuvent exercer conjointement la syndicalisation des employés et les pratiques de l'évaluation de la formation sur la perception du rendement. Ainsi, les hypothèses H3a et H3b stipulent que :

H3a : La syndicalisation des employés s'associe positivement à l'évaluation informelle (la perception) du rendement de la formation.

H3b : La syndicalisation des employés et les pratiques d'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.

Vérification de l'hypothèse H3a : Les résultats des régressions logistiques (tableaux CXXXV à CLIV) ne permettent pas de confirmer des associations positives et statistiquement significatives entre le niveau de syndicalisation des organisations et les différentes dimensions du rendement perçu de la formation. En effet, en distinguant entre deux niveaux de syndicalisation (partielle et totale), les résultats montrent que la syndicalisation partielle est négativement liée, de façon statistiquement significative, à des différentes dimensions du rendement perçu de la formation. Alors que la syndicalisation totale est positivement liée, de façon statistiquement significative, à la seule dimension du rendement perçu de la formation pour ce qui est d'une meilleure entente patronale-syndicale.

Dans le tableau CXLIII, on observe que les employeurs dont les employés sont tous syndiqués ont 2,41 fois plus de chances (p-value <0,05) que les autres employeurs de percevoir un rendement de la formation par rapport à la «paix syndicale». Cette confirmation

partielle de l'hypothèse H3a appuiera les conclusions de certaines recherches antérieures comme celles de Green, D. et *al.* 2001 ; CSN, 2001 dans Lapierre et *al.* 2002 ; Barron et *al.* 1999 ; Acemoglu, D. et J.-S. Pischke, 1999 ; Kennedy et *al.* 1994 ; Green, F. 1993 ; Lynch, L. 1992 ; Barron et *al.* 1987 ; Freeman, R.B. et J.L. Medoff, 1984.

Il apparaît que, dans les organisations où tous les employés sont syndiqués, les syndicats peuvent précisément jouer le rôle de canalisation des préférences des employés, dont notamment leurs préférences pour la formation. Les salariés seront donc plus satisfaits de la formation, et les organisations courent la chance d'obtenir de meilleurs contrats avec leurs employés. En d'autres termes, si la syndicalisation totale des employés ou le syndicat sert de courroie de transmission des préférences des employés pour les biens collectifs, et si l'employeur l'entend de cette façon, ce dernier peut percevoir les retombées positives de la syndicalisation de tous les employés par rapport à la «paix syndicale».

A l'exception donc de la dimension du rendement de la formation sous forme de paix syndicale, nos résultats indiquent que la syndicalisation (totale ou limitée) ne favorise pas la perception du rendement de la formation.

Vérification de l'hypothèse H3b : Les résultats des régressions logistiques qui tiennent compte des pratiques d'évaluation de la formation comme variables modératrices n'ont permis d'observer aucun effet d'interaction entre les niveaux de syndicalisation des employés et les pratiques d'évaluation de la formation, d'où l'infirmité de l'hypothèse H3b.

4.4.3 Vérification des hypothèses de recherche visant la relation entre les pratiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation

Le deuxième groupe d'hypothèses repose sur des postulats proposant que les pratiques organisationnelles en matière de formation (telles que l'investissement en formation au seuil de 1% de la masse salariale, la planification des besoins de formation, la planification budgétaire de la formation et la négociation de la formation) exercent des effets

directs et indirects positifs sur la perception des différentes dimensions du rendement de la formation.

Dans les sections suivantes, nous vérifions en premier lieu les associations positives postulées entre les pratiques d'investissement en formation, de planification des besoins, de budget et de négociation de la formation avec le rendement perçu de la formation. Ensuite, nous vérifions des possibles effets d'interactions positifs qu'exercent conjointement ces pratiques organisationnelles en formation avec les pratiques d'évaluation sur le rendement perçu de la formation.

4.4.3.1 Vérification des hypothèses mettant en relation l'investissement en formation et son rendement perçu

Les hypothèses que nous allons vérifier s'intéressent à l'influence que peut avoir la pratique de l'investissement au seuil de 1% de la masse salariale pour la formation sur la perception du rendement de la formation ainsi qu'à l'effet d'interaction que peut exercer cette pratique conjointement avec la pratique de l'évaluation de la formation sur la perception du rendement. Les hypothèses H4a et H4b stipulent ainsi :

H4a : L'investissement de 1% de la masse salariale en formation influence positivement la perception du rendement de la formation.

H4b : L'investissement de 1% de la masse salariale en formation et la pratique formelle d'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.

Vérification de l'hypothèse H4a : Les résultats des régressions logistiques qui apparaissent dans les tableaux CXXXV à CLIV indiquent que l'investissement au seuil de 1% de la masse salariale pour la formation des employés est positivement lié, de façon statistiquement significative, aux différentes dimensions du rendement perçu de la formation soumises à l'étude.

En effet, les employeurs qui investissent au moins 1% de leur masse salariale dans la formation des employés ont 6,35 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) par rapport à ceux qui n'investissent pas l'équivalent de 1% de leur masse salariale en formation, de percevoir un rendement de la formation regroupé en termes de gestion des ressources humaines (tableau CXXXIX). Ainsi, ces employeurs ont 3,49 fois plus de chances de percevoir un rendement de leur investissement en formation en termes de GRH (tableau CXXXV). Ils ont 2,75 fois plus de chances ($p\text{-value} < 0,001$) de percevoir une réduction de roulement de personnel après la formation (tableau CXXXVII), 2,44 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) de percevoir une baisse de l'absentéisme de personnel (tableau CXXXVIII) et 2,13 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) de percevoir un rendement de la formation par rapport à moins de supervision ou d'encadrement (tableau CXXXVI).

Quant à la perception du rendement de la formation lié au «climat de travail», les employeurs qui investissent l'équivalent de 1% de leur masse salariale en formation ont 7 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$), par rapport aux employeurs qui n'investissent pas l'équivalent du 1% de leur masse salariale en formation, de percevoir une meilleure entente patronale-syndicale après la formation des employés (tableau CXLIII). Ces employeurs ont 4,27 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) de percevoir un rendement de la formation par rapport à un «meilleur climat de travail» (tableau CXLII), 3,38 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) de percevoir un rendement de la formation par rapport à la «stimulation des équipes de travail» (tableau CXLI) et 2,31 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) de percevoir la motivation des employés formés (tableau CXL).

Pour le rendement de la formation en termes de «compétitivité et de productivité», les employeurs qui allouent 1% de leur masse salariale à la formation de la main-d'œuvre ont 8 fois plus de chances, par rapport aux employeurs qui n'investissent pas l'équivalent de 1% de leur masse salariale en formation, de percevoir un rendement de leur investissement en formation en termes de «compétitivité et de productivité» (tableau CXLVIII). Ils ont 3,66 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) de percevoir une meilleure qualité des produits ou services après la formation (tableau CXLV), 3,24 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) pour percevoir

des coûts de production inférieurs comme rendement de la formation (tableau CXLVII) et 2,12 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) de percevoir le rendement de la formation sous forme de «plus grand respect des échéanciers de production» (tableau CXLVI).

Pour le rendement de la formation par rapport à la «santé et sécurité au travail», les employeurs qui atteignent le seuil de 1% de leur masse salariale pour former leur main-d'œuvre ont 4,79 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) que les autres employeurs de percevoir un rendement de la formation regroupé en matière d'«équipement, de santé et sécurité au travail» (tableau CLII). Ils ont 5,75 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) de percevoir une baisse des accidents de travail après la formation (tableau CLI), 4 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) de percevoir une baisse de gaspillage de matériel ou de matériaux (tableau CL) et 2 fois plus de chances de percevoir un rendement de la formation sous forme de «moins de bris d'équipement» (tableau CXLIX).

Enfin, les employeurs qui investissent l'équivalent de 1% de leur masse salariale pour former leur personnel ont 82,7% plus de chances que les autres employeurs de percevoir une amélioration de l'employabilité des formés (tableau CLIV).

En somme, nous pouvons conclure que l'investissement de l'équivalent de 1% de la masse salariale pour la formation des employés est un déterminant du rendement de la formation perçu par les employeurs, d'où la confirmation de l'hypothèse H4a. Cette confirmation d'une association positive entre l'effort d'investissement en formation et le rendement perçu de la formation appuiera les conclusions de certaines recherches antérieures comme celles de Lapierre et *al.* 2005; Fournier et *al.* 2004 ; Bellmann et Büchel, 2000 ; Smith et Hayton, 1999 ; Jacob et *al.* 1996 ; Baldwin et Johnson, 1995 ; Knoke et Kalleberg, 1994 et Becker, 1975.

Vérification de l'hypothèse H4b : Les résultats du tableau CLIII indiquent une association statistique significative de sens contraire entre l'investissement de l'équivalent de 1% de la masse salariale en formation et la perception du rendement si l'on considère la «promotion de certains employés formés». L'employeur qui investit au moins 1% de la masse

salariale en formation a 30% moins de chances de percevoir le rendement de la formation lié à la «promotion de certains employés formés». Nous observons aussi que l'employeur qui pratique l'évaluation de transferts de compétences dans les fonctions de travail a près de 2 fois plus de chances de percevoir ce type de rendement. Par l'hypothèse H4b, nous voulons explorer le rôle modérateur de cette pratique d'évaluation formelle de la formation (niveau 3 de Kirkpatrick) entre l'investissement de l'équivalent de 1% de la masse salariale en formation et le rendement perçu par rapport à la «promotion de certains employés formés». À cet effet, nous observons un effet indirect qu'exerce l'évaluation formelle selon le troisième niveau de Kirkpatrick entre l'investissement en formation et le rendement perçu. Les employeurs qui investissent 1% de la masse salariale en formation et qui évaluent la formation selon le troisième niveau de Kirkpatrick ont 2 fois plus de chances de percevoir le rendement de la formation par rapport à la «promotion de certains employés» formés, d'où la confirmation de l'hypothèse H4b et la confirmation du rôle modérateur de l'évaluation formelle selon le niveau 3 de Kirkpatrick entre l'investissement d'au moins 1% de la masse salariale et le rendement perçu de la formation par rapport à la «promotion de certains employés formés».

4.4.3.2 Vérification des hypothèses mettant en relation la planification de la formation et son rendement perçu

Les hypothèses que nous allons vérifier s'intéressent à l'influence que peut avoir la pratique de planification des besoins de formation sur la perception du rendement de la formation ainsi qu'à l'effet d'interaction que peut exercer cette pratique conjointement avec la pratique de l'évaluation de la formation sur ce dernier. Les hypothèses H5a et H5b stipulent ainsi :

H5a : La planification de la formation influence positivement la perception du rendement de la formation.

H5b : La planification de la formation et l'évaluation de la formation exercent un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.

Vérification de l'hypothèse H5a : Les résultats des régressions logistiques qui apparaissent dans le tableau CXLIV montrent que la planification des besoins de formation s'associe positivement, de façon statistiquement significative, aux dimensions du rendement perçu de la formation regroupés en termes de «climat de travail». En effet, cette pratique organisationnelle en matière de formation permet aux employeurs d'avoir 2,43 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$), par rapport à ceux qui ne planifient pas la formation, de percevoir un rendement perçu de la formation en termes de «climat de travail». En particulier, ils ont 2,15 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) de percevoir un rendement de la formation par rapport à l'entente patronale-syndicale (tableau CXLIII). Ces employeurs ont aussi 2,14 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$), par rapport à ceux qui ne planifient pas la formation, de percevoir que la formation a permis à certains employés d'éviter un congédiement pour manque de compétences (tableau CLIV), et 2,12 fois plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) de percevoir que la formation a permis l'amélioration de la capacité des employés de s'adapter aux changements (tableau CXXXV).

De manière générale, les résultats indiquent que les employeurs qui planifient les besoins de formation au sein de leur organisation auront près de 50% plus de chances, par rapport aux employeurs qui ne planifient la formation, de percevoir un rendement de la formation en termes de GRH (tableaux CXXXVII, CXXXVIII et CXL), et 60% plus de chances de percevoir un rendement de la formation par rapport à la santé et sécurité au travail (tableaux CL, CLI et CLII).

Ces résultats confirment le postulat d'une association positive entre la planification de la formation et la perception de son rendement, d'où la confirmation de l'hypothèse H5a. La confirmation de notre hypothèse appuiera les conclusions de certaines recherches antérieures sur la formation, comme celles de Lapierre et *al.* 2005; Nutek, 2000 ; CEDEFOP, 1998 ; Caron, 1994 ; Benoît et Rousseau 1993. Ces derniers ont conclu que les entreprises qui planifient les besoins en formation perçoivent davantage de retombées positives de la formation.

Vérification de l'hypothèse H5b : Les résultats des régressions logistiques que nous avons obtenus n'ont permis d'observer aucun effet d'interaction issu de la planification de la formation et de son évaluation, d'où l'infirmité de l'hypothèse H5b. Nous pouvons donc conclure que les deux pratiques organisationnelles en matière de formation, à savoir la planification et l'évaluation, sont indépendantes et n'ont aucun effet conjoint sur la perception du rendement de la formation.

4.4.3.3 Vérification des hypothèses mettant en relation la budgétisation de la formation et son rendement perçu

Les hypothèses que nous allons vérifier s'intéressent à l'influence que peut avoir la pratique de planification budgétaire de la formation dans les organisations sur la perception du rendement de la formation par les employeurs, ainsi qu'à l'effet d'interaction que peut exercer cette pratique conjointement avec la pratique de l'évaluation de la formation sur le rendement perçu de la formation. Les hypothèses H6a et H6b stipulent ainsi :

H6a : La budgétisation de la formation dans les organisations influence positivement la perception du rendement de la formation.

H6b : La budgétisation de la formation et de l'évaluation de la formation a un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.

Vérification de l'hypothèse H6a : Les résultats du tableau CXLIV montrent que la budgétisation de la formation s'associe positivement, de façon statistiquement significative, aux différentes dimensions du rendement perçu de la formation. En effet, cette pratique organisationnelle en matière de formation fait que les employeurs ont 6,27 fois plus de chances ($p\text{-value} < 0,001$), par rapport à ceux qui ne planifient pas un budget pour la formation, de percevoir un rendement perçu de la formation regroupé en termes de «climat de travail». En particulier, ils ont 2,07 fois plus de chances ($p\text{-value} < 0,001$) de percevoir un rendement de la formation lié à la «motivation des employés formés» (tableau CXL). Ils ont aussi 40 à 70% plus de chances ($p\text{-value} < 0,05$) de percevoir un rendement de la formation

par rapport à une «meilleure stimulation des équipes de travail», un «meilleur climat de travail» et une «meilleure entente patronale-syndicale» (tableaux CXLI, CLII et CXLIII).

Ces employeurs ont, par rapport à ceux qui ne budgétisent pas la formation, 30 à 60% plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) de percevoir un rendement de la formation en termes de GRH (tableaux CXXXVII et CXXXIX). Ils ont aussi 40 à 75% plus de chances ($p\text{-value}<0,05$) de percevoir un rendement de la formation en termes de «productivité et de compétitivité» (tableaux CXLV et CXXXVIII).

Ces résultats confirment le postulat d'une association positive entre la planification budgétaire de la formation et la perception de son rendement, d'où la confirmation de l'hypothèse H6a. La confirmation de notre hypothèse appuiera les conclusions de certaines recherches antérieures sur la formation, comme celles de Lapierre *et al.* 2005 ; Fournier *et al.* 2004 ; CSN, 2001 ; Nutek, 2000 ; Benoît et Rousseau, 1993. Ces derniers ont conclu que les entreprises qui planifient la formation et pratiquent, entre autres, la planification budgétaire, perçoivent davantage de retombées positives de la formation.

Vérification de l'hypothèse H6b : Les résultats des régressions logistiques que nous avons obtenus n'ont permis d'observer aucun effet d'interaction issu de combinaison de la planification budgétaire de la formation et de son évaluation, d'où l'infirmerie de l'hypothèse H6b. Nous pouvons donc conclure que les deux pratiques organisationnelles en matière de formation, à savoir la planification budgétaire et l'évaluation, sont indépendantes et n'ont aucun effet conjoint sur la perception du rendement de la formation.

4.4.3.4 Vérification des hypothèses mettant en relation la négociation de la formation et son rendement perçu

Les hypothèses que nous allons vérifier s'intéressent à l'influence que peut avoir la pratique de négociation de la formation sur la perception du rendement de la formation ainsi qu'à l'effet d'interaction que peut exercer cette pratique conjointement avec la pratique de l'évaluation de la formation sur ce dernier. Les hypothèses H7a et H7b stipulent ainsi que :

H7a : La négociation de la formation influence positivement l'évaluation informelle (perception) du rendement de la formation.

H7b : La négociation de la formation et l'évaluation formelle de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.

Vérification de l'hypothèse H7a : Les résultats des régressions logistiques montrent que la pratique de la négociation de la formation au sein des organisations s'associe positivement, de façon statistiquement significative, à plusieurs dimensions du rendement perçu de la formation. En effet, les employeurs qui négocient toutes les activités de formation auront, par rapport à ceux qui ne le font pas, 11 fois plus de chances ($p\text{-value} < 0,05$) de percevoir un rendement de la formation par rapport à une «meilleure entente patronale-syndicale» et 2,42 fois plus de chances ($p\text{-value} < 0,05$) de percevoir un rendement de la formation lié à la «promotion de certains employés formés» (tableaux CXLIII et CLIII).

Les employeurs qui ne négocient qu'en partie la formation auront 5,19 fois plus de chances ($p\text{-value} < 0,05$), par rapport aux employeurs qui négocient toute la formation, de percevoir un rendement de la formation regroupé en termes de «climat de travail» (tableau CXLIV). En particulier, ils auront 2,2 fois plus de chances ($p\text{-value} < 0,05$) de percevoir des rendements de la formation par rapport à la «motivation des employés formés» et à la «baisse d'absentéisme» (tableaux CXXXVIII et CXL). Enfin, ces employeurs auront 68% plus de chances ($p\text{-value} < 0,10$) de percevoir un rendement de la formation par rapport à la «stimulation des équipes de travail» (tableau CXLI).

Ces résultats montrent qu'il y a une association positive et statistiquement significative entre les variables de négociation de la formation et celles du rendement perçu de la formation, d'où la confirmation de l'hypothèse H7a. Cette confirmation appuiera les conclusions de certaines recherches antérieures sur la négociation de la formation, comme celles d'Alain, 2007 ; Doray et Bélanger, 2006 ; Foucher et Morin, 2006 ; Giles, 2005 ; Baribeau, 2005 ; Livingstone et Raykov, 2005 ; Lapierre et *al.* 2005 ; Fournier et *al.* 2004 ; Charest, 2003 et 1998 ; Doray et *al.* 2004 ; Green et Lemieux, 2001 ; Étude de la CSN,

2001 (dans Lapierre et *al.* 2002) ; Blouin et *al.* 2000 ; Barron et *al.* 1999 ; Acemoglu, D. et J.-S. Pischke, 1999 ; Doray ,1999; Henripin, 1998 ; Centre canadien du marché du travail et de la productivité, 1997 ; Kennedy et *al.* 1994 ; Green, F. 1993 ; Lynch, L. 1992 ; Barron et *al.* 1987 ; Freeman, R.B. et J.L. Medoff, 1984.

Vérification de l'hypothèse H7b : Les résultats des régressions logistiques que nous avons obtenus n'ont permis d'observer aucun effet d'interaction issu de la négociation et de l'évaluation de la formation, d'où l'infirmerie de l'hypothèse H7b. Nous pouvons donc conclure que les deux pratiques organisationnelles en matière de formation, à savoir la négociation et l'évaluation, sont indépendantes et n'ont aucun effet conjoint sur la perception du rendement de la formation.

4.4.4 Vérification des hypothèses de recherche visant la relation entre les caractéristiques de l'offre de formation et le rendement perçu de la formation

Le troisième groupe d'hypothèses repose sur des postulats proposant que certaines caractéristiques de l'offre de formation (telles que la nature de la formation et l'accès à la formation) exercent des effets directs et indirects positifs sur la perception des différentes dimensions du rendement de la formation par l'employeur.

Dans les sections suivantes, nous vérifions, en premier lieu, les associations positives postulées entre les types de formation offertes aux employés et l'accès des employés à la formation avec le rendement perçu de la formation. Ensuite, nous vérifions les possibles effets d'interactions positifs qu'exercent conjointement ces caractéristiques de l'offre de formation avec les pratiques formelles d'évaluation sur la perception du rendement de la formation.

4.4.4.1 Vérification des hypothèses mettant en relation la formation spécifique et son rendement perçu

Les hypothèses que nous allons vérifier s'intéressent aux éventuelles associations positives qui peuvent exister entre les types des formations dispensés par l'organisation et le

rendement de la formation tel que perçu par l'employeur. Dans le cas où une telle relation existerait entre les types de formations et le rendement perçu de la formation, et sachant l'existence d'un lien entre les pratiques d'évaluation de la formation et son rendement perçu (vérifié dans la section 5.6.1 de ce chapitre), nous allons vérifier ainsi l'existence des effets d'interactions possibles entre les types de formations et les pratiques d'évaluation sur le rendement perçu de la formation. Les hypothèses H8a et H8b stipulent ainsi que :

H8a : La formation spécifique influence positivement la perception du rendement de la formation.

H8b : La formation spécifique et la pratique de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.

Vérification de l'hypothèse H8a : Quatre types de formation ont été soumis à l'étude finale : l'entraînement à la tâche dispensé par un employé, la formation structurée sur des compétences de base, la formation structurée spécifique à une fonction de travail ou à un métier et la formation structurée liée aux changements dans l'organisation. Les résultats des régressions logistiques montrent que seule la formation spécifique liée aux changements dans l'organisation est positivement associée, de façon statistiquement significative, au rendement perçu de la formation.

En effet, les employeurs qui offrent à leur personnel une formation spécifique liée aux changements dans l'organisation ont 5,75 fois plus de chances ($p\text{-value} < 0,05$), par rapport aux employeurs qui n'offrent pas ce type de formation, de percevoir un rendement de cette formation lié à l'«amélioration de la capacité des employés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel» (tableau CXXXV). Ils ont 5,18 fois plus de chances ($p\text{-value} < 0,05$) de percevoir un rendement par rapport à la «réduction de la supervision ou de l'encadrement» (tableau CXXXVI). Ils ont 88% plus de chances de percevoir le rendement de la formation pour ce qui est de «moins de roulement de personnel» (tableau CXXXVII). Ces employeurs ont aussi 5,16 fois plus de chances ($p\text{-value} < 0,05$) de percevoir un rendement de la formation regroupé en termes de «productivité et de compétitivité»

(tableau CXLVIII).

Les résultats dans le tableau CXLV montrent que la formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier permet 12 fois plus de chances aux employeurs qui l'offrent ($p\text{-value} < 0,05$) de percevoir le rendement de la formation par rapport aux «produits ou services de meilleure qualité».

Ces résultats confirment l'hypothèse H8a pour la formation spécifique liée aux changements dans l'organisation ainsi que pour la formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier. En effet, sachant la nature et l'objectif de ce type de formation, au vu des conclusions dans la littérature qui confirment que ce type de formation est productif dans l'organisation qui l'offre et aussi notre confirmation que ce type de formation mène plus à l'évaluation plutôt formelle, nous comprenons que c'est la logique de rationalité qui a animé l'employeur de percevoir le rendement de cette formation spécifique.

Vérification de l'hypothèse H8b : Les résultats du tableau CLI montrent que la formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier est associée négativement, de façon statistiquement significative, au rendement perçu de la formation par rapport à «moins d'accidents de travail». L'employeur qui offre la formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier a 44% moins de chance de percevoir le rendement de la formation par rapport à «moins d'accidents de travail». En ce que concerne l'évaluation de la formation, nous observons une association positive, statistiquement significative, entre l'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation et le rendement perçu de la formation par rapport à «moins d'accidents de travail». L'attestation des compétences acquises lors de la formation permet 2 fois plus de chances de percevoir le rendement de la formation par rapport à «moins d'accidents de travail». Cherchant à explorer le rôle modérateur de cette pratique d'évaluation formelle de la formation entre la formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier et le rendement perçu par rapport à «moins d'accidents de travail», nous observons l'existence d'un effet indirect issu de cette pratique d'évaluation de la formation. Les employeurs qui offrent la formation

spécifique à une fonction de travail ou à un métier et qui attestent les compétences acquises lors de la formation ont 4 fois plus de chances de percevoir le rendement de la formation par rapport à «moins d'accidents de travail». En plus de cet effet indirect issu du rôle de modérateur que joue cette pratique formelle d'évaluation de la formation, on observe aussi l'augmentation de l'effet direct de cette pratique d'évaluation sur la perception du rendement de la formation. Elle permet 6,7 fois plus de chances à la place de 2 fois plus de chances de percevoir ce type du rendement de la formation. Aussi, l'effet direct de l'offre de la formation spécifique à une fonction ou à un métier a changé en passant de 44% moins de chances à 78% moins de chances de percevoir ce type du rendement de la formation. La formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier et l'évaluation de la formation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation sont des facteurs déterminants du rendement perçu de la formation par rapport à «moins d'accidents de travail», et aussi l'évaluation selon l'attestation des compétences acquises joue le rôle de modérateur entre la formation spécifique et le rendement perçu, d'où la confirmation de l'hypothèse H8b pour le rôle de modérateur de l'évaluation formelle selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation.

Bien que les résultats du tableau CXXXV montrent l'existence d'un effet d'interaction issu conjointement de la formation spécifique liée aux changements dans l'organisation et de la pratique d'évaluation de la formation selon le troisième niveau de Kirkpatrick sur le rendement perçu de la formation, nous ne pouvons pas le retenir. En effet, la présence de cet effet indirect n'est pas suivie par une association statistique significative des facteurs explicatifs qui sont l'évaluation de la formation selon le niveau 3 de Kirkpatrick et la formation liée aux changements dans l'organisation. La rigueur scientifique pour une variable modératrice d'après Irwin et McClelland (2002), Baron et Kenny (1986) et Cleary et Kessler (1982) n'est pas remplie par ces deux facteurs. En effet, ces deux variables (formation spécifique liée aux changements dans l'organisation et l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail) influencent le rendement de la formation tel que perçu par l'employeur, mais ne s'associent pas de manière statistiquement significative au

rendement perçu de la formation. Le même constat apparaît dans les résultats du tableau CXXXVI où les employeurs qui offrent la formation liée aux changements dans l'organisation et qui procèdent à l'évaluation de la formation selon le premier niveau de Kirkpatrick (évaluation des réactions ou de la satisfaction des participants à la formation) auront 5,45 fois plus de chances ($p\text{-value} < 0,10$) de percevoir un rendement de la formation pour ce qui est de la «réduction de la supervision et de l'encadrement» par rapport aux employeurs qui n'offrent pas ce type de formation et n'évaluent pas la formation selon le premier niveau de Kirkpatrick. Aussi, nous ne retenons pas le rôle modérateur de l'évaluation selon le niveau 1 de Kirkpatrick, car ni ce dernier ni la formation liée aux changements dans l'organisation ne sont des facteurs déterminants du rendement perçu par rapport à «moins de supervision ou d'encadrement». Ces résultats ne confirment pas l'hypothèse H8b selon les exigences d'une variable modératrice d'après Irwin et McClelland (2002), Baron et Kenny (1986) et Cleary et Kessler (1982)).

4.4.4.2 Vérification des hypothèses mettant en relation l'accès des employés à la formation et le rendement perçu de la formation

Quatre variables¹³⁷ représentant différents taux de formation des employés ont été soumises à l'étude pour vérifier une éventuelle association positive entre l'accès des employés à la formation et le rendement perçu de la formation. Les hypothèses que nous allons vérifier s'intéressent donc à l'influence que peut avoir l'accès des employés à la formation sur la perception du rendement de la formation chez l'employeur. Ensuite, nous explorons l'existence d'un effet d'interaction possible de l'accès des employés à la formation et des pratiques d'évaluation de la formation. Les hypothèses H11a et H11b stipulent ainsi que :

H9a : Plus le taux d'accès des employés à la formation est élevé, plus l'employeur a de chances de percevoir un rendement de la formation.

¹³⁷Quatre variables caractérisant quatre taux de formation des employés : Taux de formation des employés < 25%; $25\% \leq$ Taux de formation des employés < 50%; $50\% \leq$ Taux de formation des employés < 75% et Taux de formation des employés $\geq 75\%$.

H9b : L'accès élevé des employés à la formation et les pratiques d'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.

Vérification de l'hypothèse H9a : Les résultats de régressions logistiques montrent que ce sont les taux d'accès à la formation supérieurs à 75% qui s'associent positivement, de façon statistiquement significative, au rendement perçu de la formation. Les taux inférieurs à 25% sont, par contre, négativement associés au rendement perçu de la formation.

En effet, les résultats indiquent que les employeurs qui donnent accès à la formation à au moins trois quarts du nombre total des employés auront 42,8% plus de chances (p-value <0,05), par rapport aux employeurs qui ne donnent pas accès à la formation à au moins trois quarts du nombre total des employés, de percevoir un rendement de la formation sous forme de «moins d'absentéisme» (tableau CXXXVIII), et 61,2% plus de chances de percevoir un plus grand respect des échéanciers de production après la formation (tableau CXLVI). Ces employeurs auront 2 fois plus de chances (p-value <0,05), par rapport aux employeurs qui ne donnent pas accès à la formation à au moins trois quarts du nombre total des employés, de percevoir un rendement de la formation sous forme de « moins de gaspillage de matériel ou de matériaux» (tableau CL), et 58,1% plus de chances de percevoir une baisse d'accidents de travail comme rendement de la formation (tableau CLI). Enfin, ces mêmes employeurs auront 73,5% plus de chances de percevoir que la formation a permis à certains employés d'éviter un congédiement pour manque de compétences (tableau CLIV).

Ces résultats montrent qu'il y a une relation positive et statistiquement significative entre l'accès d'au moins trois quarts des employés à la formation et la perception du rendement chez l'employeur, d'où la confirmation de l'hypothèse H9a. Cette confirmation vient appuyer les recherches antérieures sur la formation qui concluent qu'en général, c'est dans les grandes organisations qu'on observe des taux d'accès à la formation élevés, car les chefs d'entreprises ou les responsables sont davantage convaincus des retombées positives de l'investissement en formation.

Bien que nous ne disposions pas de recoupement statistique entre les taux d'accès à

la formation et la taille des entreprises, nous pouvons dire qu'abstraction faite de la taille de l'organisation, l'employeur qui forme au moins trois employés sur quatre ne peut être qu'un employeur qui a développé une culture de formation et est suffisamment convaincu du rendement de cette dernière.

Vérification de l'hypothèse H9b : Les résultats n'ont pu démontrer aucun effet d'interaction positif issu conjointement des taux de formation des employés et des pratiques d'évaluation de la formation, d'où l'infirmerie de l'hypothèse exploratoire H9b.

4.4.5 Vérification des hypothèses de recherche visant la relation entre le recours au soutien institutionnel en matière de formation et le rendement perçu de la formation

Le quatrième groupe d'hypothèses s'intéresse particulièrement à l'influence du recours au soutien institutionnel en matière de formation sur la perception du rendement de la formation chez les employeurs. Ce groupe d'hypothèses est détaillé en six hypothèses exploratoires. Trois hypothèses (H10a, H11a et H12a) présupposent des associations positives entre le recours au soutien institutionnel en matière de formation (aide-conseil d'Emploi-Québec, aide-soutien du comité sectoriel, soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre) et les différentes dimensions du rendement perçu de la formation. Une fois ces trois dernières hypothèses vérifiées, nous explorons dans les hypothèses H10b, H11b et H12b l'existence des possibles effets d'interactions positifs issus des formes de soutien institutionnel en formation et des pratiques d'évaluation de la formation. Ces hypothèses se présentent ainsi :

H10a : L'aide-conseil qu'apporte Emploi-Québec aux organisations en matière de formation influence positivement la perception du rendement de la formation.

H10b : L'aide-conseil qu'apporte Emploi-Québec aux organisations en matière de formation et la pratique de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.

H11a : L'aide-soutien qu'apportent les comités sectoriels aux organisations en

matière de formation influence positivement la perception du rendement de la formation.

H11b : L'aide-soutien qu'apportent les comités sectoriels aux organisations en matière de formation et la pratique de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.

H12a : Le soutien qu'apporte le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre aux organisations influence positivement la perception du rendement de la formation.

H12b : Le soutien qu'apporte le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre aux organisations et la pratique de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.

Vérification de l'hypothèse H10a : Les régressions logistiques n'ont permis d'obtenir qu'une seule association positive entre l'intervention d'Emploi-Québec en matière de formation et le rendement perçu de la formation. Dans le tableau CXL1, nous observons une seule association positive, de façon statistiquement significative (p -value $< 0,05$), entre l'aide-soutien qu'apporte Emploi-Québec aux organisations en matière de formation et le rendement perçu de la formation, et c'est celle qui se traduit par rapport à la «stimulation des équipes de travail». En effet, les employeurs qui ont déclaré avoir reçu le soutien d'Emploi-Québec en matière de formation ont 2,7 fois plus de chances par rapport aux employeurs qui n'ont pas reçu le soutien d'Emploi-Québec en matière de formation, de percevoir une meilleure stimulation des équipes de travail au terme de la formation, d'où la confirmation de l'hypothèse H10a pour la seule dimension du rendement de la formation par rapport à la «stimulation des équipes de travail». En conséquence, nous concluons que l'intervention d'Emploi-Québec auprès des organisations en matière de formation représente un facteur déterminant du rendement perçu de la formation mais seulement par rapport à la «stimulation des équipes de travail».

Les confirmations des hypothèses H10a et H10 nous permettent de conclure que le

soutien institutionnel (Emploi-Québec) en formation est un déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu par rapport à la «stimulation des équipes de travail».

Selon nous, la confirmation de l'intervention institutionnelle (Emploi-Québec) comme facteur déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu va, en toute logique, avec les objectifs assignés aux interventions de cette institution en matière de formation. En effet, par ses divers outils d'interventions en matière de formation (information, documentation, conseil, assistance et expertise), Emploi-Québec vise à promouvoir l'application de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* et, par-là, à développer une culture de formation dans les organisations. D'ailleurs, c'est la raison d'être de cette intervention institutionnelle en matière de formation. Or, pouvons-nous comprendre la culture de formation comme un continuum de comportement organisationnel en matière de formation intégrant les pratiques d'évaluations de la formation et de son rendement? Ces pratiques sont-elles déterminées, elles-mêmes, par les interventions institutionnelles en matière de formation, comme nous venons de le confirmer par les hypothèses H10 et H10a? Enfin, pouvons-nous dire que, de toute évidence, nos résultats viennent non seulement confirmer mais renforcer la raison d'être de l'intervention institutionnelle en matière de formation?

Vérification de l'hypothèse H10b : Sachant la confirmation de l'hypothèse H10a, pour la dimension du rendement perçu de la formation par rapport à la «stimulation des équipes de travail», nous explorons l'existence d'un effet d'interaction positif issu de l'intervention d'Emploi-Québec en matière de formation et de l'évaluation de la formation sur la stimulation des équipes de travail. Les résultats de régressions logistiques qui apparaissent dans le tableau CXLI montrent l'existence d'un effet d'interaction positif. Cet effet d'interaction va renforcer séparément les associations positives existantes entre le soutien d'Emploi-Québec, l'évaluation de la formation selon le premier niveau de Kirkpatrick et la perception de stimulation des équipes de travail comme rendement de la formation. En effet, les employeurs qui ont reçu l'intervention d'Emploi-Québec en matière de formation et, qui en même temps, ont évalué par questionnaire la satisfaction des employés formés ont

6,5 fois plus de chances (p -value $<0,05$), par rapport aux employeurs qui n'ont pas reçu le soutien d'Emploi-Québec en matière de formation, de percevoir un rendement de la formation par rapport à la «stimulation des équipes de travail». Cet effet d'interaction s'accompagne d'une augmentation des possibilités d'associations positives, statistiquement significatives entre, successivement : l'évaluation de la satisfaction des employés formés, le soutien apporté par Emploi-Québec aux organisations et le rendement perçu par rapport à la «stimulation des équipes de travail». Ainsi, les employeurs qui ont reçu le soutien d'Emploi-Québec auront 7,2 fois plus de chances (p -value $<0,001$), par rapport aux employeurs qui n'ont pas reçu le soutien d'Emploi-Québec en matière de formation, de percevoir une «stimulation des équipes de travail» au terme de la formation. Ceux qui pratiquent l'évaluation de la formation selon le premier niveau de Kirkpatrick auront 4,2 fois plus de chances (p -value $<0,05$), par rapport aux employeurs qui ne pratiquent pas l'évaluation de la formation selon le premier niveau de Kirkpatrick, de percevoir ce type de rendement, d'où la confirmation de l'hypothèse H10b, en ce qui concerne l'existence d'un effet d'interaction positif issu de l'aide-soutien d'Emploi-Québec en matière de formation et la pratique de l'évaluation de la satisfaction des employés formés sur le rendement perçu de la formation par rapport à la «stimulation des équipes de travail».

La confirmation de l'hypothèse H10a illustre bien la conformité de notre modèle théorique avec les réalités organisationnelles, managériales et institutionnelles en matière de formation de la main-d'œuvre. En effet, avec notre première hypothèse générale, nous avons confirmé que les pratiques (formelles ou informelles) d'évaluations de la formation constituent un déterminant du rendement perçu de la formation (approche managériale de Kirkpatrick et approche de rationalité économique selon la théorie du capital humain). Avec les hypothèses H10 et H10a, nous avons confirmé que l'intervention institutionnelle (Emploi-Québec) est un déterminant des pratiques d'évaluation de la formation (H10) et du rendement perçu de la formation (H10a) (approche institutionnelle). Avec l'hypothèse H10b, nous avons confirmé que l'évaluation de la formation et l'intervention institutionnelle non seulement forment ensemble un déterminant du rendement de la formation mais renforcent

aussi leur détermination séparée du rendement. Sur le plan théorique, ceci veut dire qu'il y a une place pour les prémisses économiques, managériales et institutionnelles qui se complètent, voire se renforcent, dans la compréhension du phénomène de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. Ce rassemblement des approches théoriques autour du phénomène de la formation est d'ailleurs un de nos objectifs théoriques de recherche.

Vérification de l'hypothèse H11a : Les résultats des régressions logistiques qui apparaissent dans les tableaux CXXXIX et CLIII montrent que l'aide-soutien qu'apportent les comités sectoriels aux organisations en matière de formation est positivement lié, de façon statistiquement significative, au rendement perçu de formation.

En effet, les résultats du tableau CXXXIX montrent que les employeurs qui ont bénéficié du soutien des comités sectoriels en matière de formation ont 8 fois plus de chances (p -value $<0,05$) par rapport aux employeurs qui n'ont pas bénéficié du soutien des comités sectoriels en matière de formation, de percevoir le rendement de la formation regroupé en termes de GRH. Les résultats du tableau CLIII montrent que les employeurs qui ont reçu l'aide-soutien des comités sectoriels ont 18,7 fois plus de chances (p -value $<0,05$), par rapport aux employeurs qui n'ont pas bénéficié du soutien des comités sectoriels en matière de formation, de percevoir le rendement de la formation lié à la «promotion de certains employés», d'où la confirmation de l'hypothèse H11a pour les seules dimensions du rendement de la formation regroupées en termes de GRH et celle relative à la «promotion de certains employés». Ainsi, nous retenons l'intervention des comités sectoriels auprès des organisations comme facteur déterminant du rendement perçu de la formation regroupé en termes de GRH.

Les comités sectoriels soutiennent les organisations, le regroupement d'entreprises et les secteurs, en matière d'identification des besoins de formation, d'organisation et de gestion des actions de formation. C'est une assistance institutionnelle touchant toutes les étapes du processus de formation. C'est cette présence institutionnelle marquant les étapes de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu que nous avons réussi à confirmer

avec les hypothèses H11 (concernant l'évaluation) et H11a (concernant le rendement perçu de la formation en termes de GRH).

Sur le plan théorique, la confirmation de nos hypothèses soutient qu'ensemble, l'approche institutionnelle, managériale et la théorie du capital humain permettent une meilleure compréhension du phénomène de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. Sur le plan pratique, nos résultats soutiennent la présence des politiques gouvernementales en matière de formation et confirment le rôle que peuvent jouer les institutions dans le développement de la formation de la main-d'œuvre.

Vérification de l'hypothèse H11b : Les résultats de régressions logistiques qui apparaissent dans le tableau CL montrent l'existence d'un effet d'interaction positif entre l'intervention du CSMO et l'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation. Cet effet d'interaction est accompagné par une augmentation de l'effet direct qu'avait l'attestation des compétences acquises sur le rendement perçu lié à «moins de gaspillage de matériel ou de matériaux» (passage de 2 fois plus de chances à 9 fois plus de chances). L'intervention du CSMO est toujours associée de sens contraire, de façon statistiquement significative, au rendement perçu de la formation. L'effet indirect du rôle modérateur de l'attestation des compétences acquises permet aux employeurs 2,8 fois plus de chances de percevoir le rendement de la formation. Autrement dit, l'employeur qui reçoit le soutien du CSMO et qui atteste les compétences acquises lors de la formation a 2,8 fois plus de chances que les autres employeurs de percevoir le rendement de la formation lié à «moins de gaspillage de matériel ou de matériaux». Ceci confirme l'hypothèse H11b, et nous considérons que l'attestation des compétences acquises lors de la formation est un facteur déterminant modérateur entre l'intervention du CSMO en formation et la perception du rendement de la formation lié à «moins de gaspillage de matériel».

La confirmation de l'hypothèse H11a illustre bien la conformité de notre modèle théorique avec les réalités organisationnelles, managériales et institutionnelles en matière de formation de la main-d'œuvre. En effet, avec notre première hypothèse générale, nous avons

confirmé que les pratiques (formelles ou informelles) d'évaluations de la formation est un déterminant du rendement perçu de la formation (approche managériale de Kirkpatrick et approche de rationalité économique selon la théorie du capital humain). Avec les hypothèses H11 et H11a, nous avons confirmé que l'intervention institutionnelle du CSMO est un déterminant des pratiques d'évaluation de la formation (H11) et du rendement perçu de la formation (H11a) (approche institutionnelle). Avec l'hypothèse H11b, nous avons confirmé que l'évaluation de la formation et l'intervention institutionnelle non seulement forment ensemble un déterminant du rendement de la formation mais renforcent aussi leur effets directs sur le rendement.

Vérification de l'hypothèse H12a : les résultats dans les tableaux CXL, CXLV et CXLVI montrent l'existence d'associations positives et statistiquement significatives (p -value $<0,05$) entre l'aide-soutien qu'apporte le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre aux organisations et différentes dimensions du rendement perçu de la formation.

En effet, les résultats du tableau CXLV montrent que les employeurs qui ont reçu le soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en matière de formation ont 3,2 fois plus de chances (p -value $<0,05$), par rapport aux employeurs qui n'ont pas bénéficié du soutien des comités sectoriels en matière de formation, de percevoir une meilleure qualité de produits ou services après la formation de leurs employés. Ils ont aussi 79% plus de chances (p -value $<0,05$) que les autres employeurs de percevoir successivement un rendement de la formation lié à la «motivation des employés formés» et par rapport au «plus grand respect des échéanciers de production» (tableaux CXL et CXLVI), d'où la confirmation de l'hypothèse H12a pour les seules dimensions, d'une part, du rendement de la formation en termes de «climat de travail» (motivation des employés formés), et, d'autre part, de compétitivité et de productivité (produits ou services de meilleure qualité et un plus grand respect des échéanciers de production). Ainsi, nous avançons que l'intervention du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre est un facteur déterminant du rendement de la formation

par rapport à la «motivation des employés formés».

On peut comprendre cette confirmation en se rapportant à la nature de l'intervention du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en matière de formation. Le soutien qu'apporte le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre aux organisations en matière de formation est un soutien purement financier. En principe, les organisations qui font appel au soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre font beaucoup plus de formation que le prévoyait leur budget de formation. Comme la formation est un déterminant de la motivation des employés, il va de soi que le soutien financier pour faire davantage de formation augmentera la motivation des employés formés.

Vérification de l'hypothèse H12b : Les résultats des régressions logistiques obtenus n'ont permis d'observer aucun effet d'interaction entre le soutien qu'apporte le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre aux organisations en matière de formation et les pratiques d'évaluation de la formation, d'où l'infirmité de l'hypothèse exploratoire H12b.

4.5 Synthèse sur les déterminants du rendement perçu de la formation

Dans le tableau récapitulatif qui suit, nous synthétisons la vérification des différentes hypothèses sur les déterminants du rendement perçu de la formation. Cinq groupes d'hypothèses ont été mis à l'étude.

Le premier groupe concerne la vérification d'une l'hypothèse spécifique (HS) émanant de l'approche managériale et de GRH de Kirkpatrick ainsi que de l'approche économique telle qu'elle apparaît dans la théorie du capital humain de Gary Becker.

Si le modèle de Kirkpatrick distingue quatre niveaux d'évaluation formelle de la formation, permettant ainsi de déterminer le rendement de la formation, le modèle émanant

de la théorie du capital humain se base en revanche sur la rationalité de l'employeur qui, par sa logique purement économique, procédera à l'évaluation formelle de la formation afin de déterminer le rendement de son investissement en formation. Enfin, les travaux de Hashim (2001) et Rousseau-Caron (2005) concluent que l'évaluation formelle ou informelle de la formation permettra une mesure (objective) ou une perception (subjective) du rendement de la formation.

Les résultats que nous avons obtenus démontrent des associations positives et statistiquement significatives (p -value $< 0,001$ et $< 0,05$) entre les pratiques d'évaluation de la formation et la perception du rendement de la formation. Par la confirmation de notre hypothèse spécifique (les entreprises procèdent à une évaluation formelle ou informelle de la formation, processus qui permet de mesurer ou de percevoir le rendement de la formation), nous vérifions et confirmons les avancées du modèle de Kirkpatrick, de la théorie du capital humain en matière d'évaluation du rendement de la formation et de certaines études antérieures (Hashim (2001) et Rousseau-Caron (2005)) portant sur l'évaluation du rendement de la formation.

La confirmation de cette hypothèse spécifique nous permettra ainsi de poursuivre notre recherche sur les déterminants du rendement perçu de la formation en explorant des éventuels effets d'interactions issus conjointement des pratiques d'évaluations de la formation et des autres déterminants du rendement de la formation.

Le deuxième groupe est composé de six hypothèses. Les trois hypothèses H1a, H2a et H3a supposent des associations statistiques positives entre le profil de l'organisation (taille, secteur, niveau de syndicalisation) et le rendement perçu de la formation. Les trois autres hypothèses (H1b, H2b et H3b) explorent des associations statistiques positives entre, conjointement, le profil de l'organisation et la pratique de l'évaluation de la formation avec le rendement perçu de la formation. Les résultats ont confirmé que la taille de l'entreprise de 50 à moins de 100 employés (H1a), le secteur d'activité (H2a) et la syndicalisation de certains employés (H3a) déterminent le rendement perçu de la formation. Quant aux effets conjoints

(effets d'interactions), les résultats ont montré que l'évaluation selon le niveau 3 de Kirkpatrick est un facteur modérateur entre la taille de l'organisation (moins de 50 employés) et le rendement perçu par rapport à la «promotion de certains employés formés» (H1b). L'attestation des compétences acquises lors de la formation est un facteur modérateur entre le secteur des industries manufacturières 3 et le rendement perçu de la formation regroupé en termes de «santé et sécurité au travail» (H2b).

Le troisième groupe est composé de huit hypothèses. Quatre hypothèses (H4a, H5a, H6a et H7a) viendront vérifier si les pratiques organisationnelles en matière de formation (investissement en formation, planification de la formation, budgétisation de la formation, négociation de la formation) sont positivement liées, de façon statistiquement significative, au rendement perçu de la formation. Les quatre autres hypothèses (H4b, H5b, H6b et H7b) explorent des associations statistiques positives entre, conjointement, les pratiques organisationnelles en matière de formation et la pratique de l'évaluation de la formation avec le rendement perçu de la formation. Les résultats ont confirmé que les pratiques d'investissement de l'équivalent du 1% de la masse salariale en formation (H4a), de planification de la formation (H5a), de budgétisation de la formation (H6a) et de négociation partielle de la formation (H7a) sont des déterminants du rendement perçu de la formation. Par contre, nous n'avons observé aucun effet d'interaction entre les pratiques organisationnelles en matière de formation et la pratique de l'évaluation de la formation sauf entre l'investissement de l'équivalent e 1% de la masse salariale pour la formation et l'évaluation de transferts des compétences dans les fonctions de travail.

Le quatrième groupe est composé de quatre hypothèses. Deux hypothèses (H8a et H9a) supposent des associations positives, de façon statistiquement significatives, entre les caractéristiques de l'offre de formation (formation spécifique, dépenses de formation et accès des employés à la formation) et le rendement perçu de la formation. Les deux autres hypothèses H8b et H9b, explorent des associations positives, statistiquement significatives, entre, conjointement, les caractéristiques de l'offre de formation et la pratique de l'évaluation de la formation avec le rendement perçu de la formation

Les résultats obtenus confirment que la formation spécifique (H8a) et le taux d'accès des employés à la formation (H9a) déterminent le rendement perçu de la formation. Par ailleurs, nous avons observé que la formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier et l'évaluation de la formation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation ont un effet d'interaction sur le rendement de la formation (confirmation de l'hypothèse H8b).

Enfin, le cinquième groupe est composé de six hypothèses. Les trois hypothèses H10a, H11a et H12a supposent des associations statistiques positives entre le soutien institutionnel en matière de formation et le rendement de la formation tel que perçu par les employeurs. Les trois autres hypothèses (H10b, H11b et H12b) explorent l'existence d'éventuels effets d'interaction issus du soutien institutionnel et de la pratique de l'évaluation de la formation sur le rendement perçu de la formation.

Les résultats ont confirmé que l'aide-conseil que reçoivent les organisations d'Emploi-Québec (H10a), le soutien offert par les comités sectoriels (H11a) et le soutien qu'apporte le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre aux organisations (H12a) déterminent le rendement perçu de la formation. L'intervention d'Emploi-Québec auprès des organisations en matière de formation et la pratique de l'évaluation selon le niveau 1 de Kirkpatrick exercent un effet conjoint (effet d'interaction) sur le rendement perçu de la formation par rapport à la «stimulation des équipes de travail» (confirmation de H10b). Aussi, nous avons observé le rôle modérateur de l'attestation des compétences acquises lors de la formation entre l'intervention en formation du CSMO et le rendement perçu de la formation pour ce qui est de «moins de gaspillage du matériel ou de matériaux» (confirmation de H11b). Au total, les hypothèses H10a, H11a, H12a, H10b et H11b sont confirmées.

Tableau récapitulatif sur les hypothèses de recherche, leurs sources dans la littérature et leur vérification

Hypothèses	Sources	Vérification
Hypothèse spécifique		
HS : Les pratiques d'évaluation de la formation (plus ou moins élaborées) influencent positivement la perception du rendement de la formation.	Kirkpatrick, 1979; Becker, 1975; Hashim, 2001; Rousseau-Caron, 2005.	Hypothèse <u>confirmée</u>
Profil de l'organisation		
H1a : Les petites entreprises (moins de 100 employés) ont plus de chances de percevoir le rendement de la formation (évaluation informelle).	Lapierre et <i>al.</i> 2002, 2005; Fournier et <i>al.</i> 2004; Belcourt et <i>al.</i> 2002; Twitchell et <i>al.</i> 2001 dans Dunberry et <i>al.</i> 2006; Goux et <i>al.</i> 2001; Nutek, 2000; Betcherman et <i>al.</i> 1998; Barrett et Hòvels, 1998; Henripin, 1998; Sarnin, 1998; Scott, 1997; Garand et Fabi, 1996; Paradas, 1993a, 1993b.	Hypothèse <u>confirmée</u> pour les entreprises comptant de 50 à moins de 100 employés
H1b : Les petites entreprises (moins de 100 employés) et la pratique formelle d'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation par l'employeur	Hypothèse exploratoire	Hypothèse <u>confirmée</u> L'évaluation selon le niveau 3 de Kirkpatrick joue le rôle de modérateur entre les entreprises comptant moins de 50 employés et le rendement perçu de la formation par rapport à la promotion de certains employés formés.
H2a : L'évaluation informelle de la formation (perception du rendement de la formation) varie selon les secteurs ou les regroupements des secteurs d'activité économique.	Lapierre et <i>al.</i> 2005 ; Fournier et <i>al.</i> 2004 ; Lapierre et <i>al.</i> 2002 ; Lekie et <i>al.</i> 2001.	Hypothèse <u>confirmée</u>

H2b : L'évaluation formelle de la formation a un rôle de modérateur entre le secteur et la perception du rendement de la formation.	Hypothèse exploratoire	Hypothèse <u>confirmée</u> L'évaluation par l'attestation des compétences acquises lors de la formation joue le rôle de modérateur entre les industries manufacturières 3 et le rendement perçu de la formation lié à la santé et sécurité au travail.
H3a : La syndicalisation des employés s'associe positivement à l'évaluation informelle (la perception) du rendement de la formation.	Lapierre et <i>al.</i> 2005 ; Fournier et <i>al.</i> 2004 ; Green, D. et <i>al.</i> 2001 ; CSN, 2001 dans Lapierre et <i>al.</i> 2002 ; Barron et <i>al.</i> 1999 ; Acemoglu, D. et J.-S. Pischke, 1999 ; Kennedy et <i>al.</i> 1994 ; Green, F. 1993 ; Lynch, L. 1992 ; Barron et <i>al.</i> 1987 ; Freeman, R.B. et J.L. Medoff, 1984.	Hypothèse <u>confirmée</u> (seulement pour les organisations totalement syndiquées, et pour la seule dimension du rendement par rapport à la meilleure entente patronale-syndicale).
H3b : La syndicalisation des employés et les pratiques d'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Hypothèse exploratoire	Hypothèse <u>non confirmée</u>
Pratiques organisationnelles en matière de formation		
H4a : L'investissement de 1% de la masse salariale en formation influence positivement la perception du rendement de la formation.	Lapierre et <i>al.</i> 2005 ; Fournier et <i>al.</i> 2004 ; Bellmann ans Buchel, 2000 ; Smith et Hayton, 1999.	Hypothèse <u>confirmée</u>
H4b : L'investissement de 1% de la masse salariale en formation et la pratique de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Hypothèse exploratoire	Hypothèse <u>confirmée</u> L'évaluation selon le niveau 3 de Kirkpatrick joue le rôle de modérateur entre l'investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation et le rendement perçu de la formation par rapport à la promotion de certains employés formés.

H5a : La planification de la formation influence positivement la perception du rendement de la formation.	Lapierre et <i>al.</i> 2005 ; Fournier et <i>al.</i> 2004 ; Nutek, 2000 ; CEDEFOP, 1998 ; Caron, 1994 ; Benoît et Rousseau, 1993.	Hypothèse <u>confirmée</u>
H5b : La planification de la formation et l'évaluation de la formation exercent un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Hypothèse exploratoire	Hypothèse <u>non confirmée</u>
H6a : La budgétisation de la formation dans les organisations influence positivement la perception du rendement de la formation.	Lapierre et <i>al.</i> 2005 ; Fournier et <i>al.</i> 2004 ; Nutek, 2000 ; CSN, 2001 (dans Lapierre et <i>al.</i> 2002) ; Benoît et Rousseau, 1993.	Hypothèse <u>confirmée</u>
H6b : La budgétisation de la formation et l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Hypothèse exploratoire	Hypothèse <u>non confirmée</u>
H7a : La négociation de la formation influence positivement l'évaluation informelle (perception) du rendement de la formation.	Alain, 2007 ; Doray et Bélanger, 2006 ; Foucher et Morin, 2006; Giles, 2005 ; Baribeau, 2005; Livingstone et Raykov, 2005; Lapierre et <i>al.</i> 2005; Fournier et <i>al.</i> 2004; Charest, 2003 et 1998; Doray et <i>al.</i> 2004; Green et Lemieux, 2001; Étude de la CSN, 2001(dans Lapierre et <i>al.</i> 2002); Blouin et <i>al.</i> 2000; Barron et <i>al.</i> 1999; Acemoglu, D. et J.-S. Pischke, 1999; Doray, 1999; Henripin, 1998; Centre canadien du marché du travail et de la productivité, 1997; Kennedy et <i>al.</i> 1994; Green, F. 1993; Lynch, L. 1992; Barron et <i>al.</i> 1987; Freeman, R.B. et J.L. Medoff, 1984.	Hypothèse <u>confirmée</u>
H7b : La négociation de la formation et l'évaluation formelle de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Hypothèse exploratoire	Hypothèse <u>non confirmée</u>

Caractéristiques de l'offre de formation		
H8a : La formation spécifique influence positivement la perception du rendement de la formation.	Smith et Dowling, 200; Baret, 2001; Hanson, 2001; Dearden et al. 2000; Galunic et Anderson, 2000; Lepak and Snell, 1999; Groot, 1999; Krueger et Lindahl, 1998; Krueger and Lindahl, 1998; Krueger et Rouse, 1998; Baret et O'Connell, 1997; Black et Lynch, 1997; Jacob et al. 1996; Knoke et Kalleberg, 1994; Lynch, 1992 ; Becker, 1975.	Hypothèse <u>confirmée</u> .
H8b : La formation spécifique et la pratique de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Hypothèse exploratoire	Hypothèse <u>confirmée</u> L'évaluation par l'attestation des compétences acquises lors de la formation joue le rôle de modérateur entre la formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier et le rendement perçu de la formation par rapport à moins d'accidents de travail
H9a : Plus le taux d'accès des employés à la formation est élevé, plus l'employeur a de chances de percevoir un rendement de la formation.	Hansson, 2007 ; Lapierre et al. 2005 ; Smith et Dowling, 2001; Baret, 2001; Dearden et al. 2000; Galunic et Anderson, 2000; Lepak et Snell, 1999; Groot, 1999; Harel et Tzafrir, 1999; Krueger et Lindahl, 1998; Krueger and Lindahl, 1998; Krueger et Rouse, 1998; Baret et O'Connell, 1997; Black et Lynch, 1997; Jacob et al. 1996; Knoke et Kalleberg, 1994; Lynch, 1992.	Hypothèse <u>confirmée</u>
H9b : L'accès élevé des employés à la formation et les pratiques d'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Hypothèse exploratoire	Hypothèse <u>non confirmée</u>

Recours au soutien institutionnel en matière de formation		
H10a : L'aide-conseil qu'apporte Emploi-Québec aux organisations en matière de formation influence positivement la perception du rendement de la formation.	Lapierre et <i>al.</i> 2005 ; Fournier et <i>al.</i> 2004 ; Lapierre et <i>al.</i> 2002.	Hypothèse <u>confirmée</u> (pour la seule dimension du rendement de la formation lié à la stimulation des équipes de travail).
H10b : L'aide-conseil qu'apporte Emploi-Québec aux organisations en matière de formation et la pratique de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Hypothèse exploratoire	Hypothèse <u>confirmée</u> L'évaluation selon le niveau 1 de Kirkpatrick joue le rôle de modérateur entre l'intervention d'Emploi-Québec en formation et le rendement perçu de la formation lié à la stimulation des équipes de travail.
H11a : L'aide-soutien qu'apportent les comités sectoriels aux organisations en matière de formation influence positivement la perception du rendement de la formation.	Lapierre et <i>al.</i> 2005; Fournier et <i>al.</i> 2004; Lapierre et <i>al.</i> 2002.	Hypothèse <u>confirmée</u> (pour les seules dimensions du rendement de la formation regroupées en termes de GRH et la dimension relative à la promotion de certains employés formés).
H11b : L'aide-soutien qu'apportent les comités sectoriels aux organisations en matière de formation et la pratique de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction positif sur la perception du rendement de la formation.	Hypothèse exploratoire	Hypothèse <u>confirmée</u> L'évaluation par l'attestation des compétences acquises lors de la formation joue le rôle de modérateur entre l'intervention du CSMO en formation et le rendement perçu de la formation en ce qui a trait à moins de gaspillage de matériel ou de matériaux.
H12a : Le soutien qu'apporte le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO) en formation aux organisations influence positivement la perception du rendement de la formation.	Lapierre et <i>al.</i> 2005; Fournier et <i>al.</i> 2004; Lapierre et <i>al.</i> 2002.	Hypothèse <u>confirmée</u> (pour les dimensions du rendement de la formation lié à la motivation des employés formés, de produits ou services de meilleure qualité et un plus grand respect des échéanciers de production).

H12b : Le soutien qu'apporte le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO) aux organisations et la pratique de l'évaluation de la formation ont un effet d'interaction sur la perception du rendement de la formation.	Hypothèse exploratoire	Hypothèse <u>non confirmée</u>
--	------------------------	--------------------------------

4.6 Réponses aux deuxième et troisième questions de recherche

La question principale de recherche sur les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu est composée de trois questions portant sur les déterminants de l'évaluation de la formation, les déterminants du rendement perçu de la formation et l'effet d'interaction issu de ces déterminants ainsi que de l'évaluation sur la perception du rendement de la formation.

Dans la section 3 de ce chapitre, nous avons répondu à la première question de recherche, à savoir les déterminants de l'évaluation de la formation dans les organisations assujetties à la *Loi sur les compétences* au Québec. Il est à rappeler que les déterminants de l'évaluation de la formation dans ces organisations sont de nature organisationnelle (taille, secteur, niveau de syndicalisation des employés), de gestion de la formation (investissement, planification, budgétisation, négociation), de l'offre de formation (types de formation, accès à la formation) et de recours au soutien institutionnel en matière de formation (soutiens d'Emploi-Québec, des comités sectoriels et du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre).

Dans la section 4, nous avons vérifié les hypothèses qui nous permettent de répondre aux deuxième et troisième questions portant successivement sur les déterminants du rendement perçu de la formation et sur le rôle de modération que peuvent jouer les pratiques formelles d'évaluation de la formation entre le rendement perçu de la formation et

ses déterminants.

Sachant la confirmation des hypothèses (HS, H1a, H2a, H3a, H4a, H5a, H6a, H7a, H8a, H9a, H10a, H11a et H12a), nous pouvons avancer que les déterminants du rendement perçu de la formation sont de nature organisationnelle, institutionnelle et relative à la formation. Pour l'essentiel, ces facteurs déterminants se rapportent au profil de l'organisation, aux pratiques et à la gestion de la formation, aux interventions institutionnelles en formation et aux types de formation (réponse à la deuxième question de recherche).

À la suite des confirmations des facteurs déterminants du rendement perçu de la formation, nous avons pu vérifier l'effet de modération que peut jouer l'évaluation de la formation entre ces facteurs et le rendement perçu de la formation. En effet, par la confirmation des hypothèses H1b, H2b, H4b, H8b, H10b et H11b, nous soutenons que certains facteurs sont non seulement déterminants du rendement perçu de la formation, ils le sont aussi conjointement avec l'évaluation de la formation (réponse à la troisième question de recherche).

Il est à noter que les facteurs déterminants du rendement perçu de la formation ont une influence très variable, relatives aux probabilités, sur les différentes dimensions du rendement de la formation mises à l'étude.

En effet, la vérification de l'hypothèse (HS) montre que les pratiques formelles d'évaluation de la formation dans les organisations font augmenter de 2 à 4 fois les chances de perception du rendement de la formation chez les employeurs. Aussi, les vérifications des hypothèses H4a, H5a, H6a et H7a montrent que les pratiques organisationnelles en matière de formation, telles que l'investissement au seuil de 1% en formation, la planification, la budgétisation et la négociation font augmenter de 2 à 7 fois les chances de perception du rendement de la formation chez les employeurs. Ces pratiques organisationnelles en matière de formation sont par conséquent confirmées comme déterminants du rendement perçu de la formation.

Par la confirmation des hypothèses H1a, H2a et H3a, nous démontrons que la chance de perception du rendement de la formation par l'employeur augmente de 2 à 6 fois, dépendamment de la taille, du secteur d'activité économique de l'organisation et du niveau de syndicalisation de ses employés. Le profil de l'organisation est donc un déterminant du rendement perçu de la formation.

La nature de la formation (H8a) et le type de gestion de la formation dans les organisations (H9a) font à leur tour augmenter de 2 à 6 fois les chances de perception du rendement de la formation chez l'employeur. Ainsi, ils sont confirmés comme déterminants du rendement perçu de la formation.

Enfin, le soutien en formation qu'apportent les institutions aux organisations (H10a, H11a et H12a) fait augmenter de 2 à 18 fois les chances de perception du rendement de la formation chez les employeurs. L'intervention institutionnelle est ainsi confirmée comme déterminant de la perception du rendement de la formation.

C'est ainsi que nous répondons à la deuxième question de recherche concernant les déterminants du rendement perçu de la formation. Ces facteurs déterminants sont de nature organisationnelle, liés à l'offre et aux pratiques de formation ainsi qu'aux interventions institutionnelles en matière de formation.

La réponse à la troisième question de recherche consiste à vérifier si les déterminants confirmés du rendement perçu de la formation, couplés à un déterminant particulier du rendement, à savoir la pratique de l'évaluation (élément modérateur), constituent ensemble un déterminant supplémentaire (effet d'interaction) du rendement perçu de la formation.

En effet, lors de la vérification de l'hypothèse H1b, nous avons montré que les petites entreprises (moins de 50 employés) qui évaluent les transferts de compétences dans les fonctions de travail voient leurs chances de percevoir le rendement de la formation par rapport à la «promotion de certains employés formés» augmenter de 2 fois plus. Lors de la vérification de l'hypothèse H2b, nous avons montré que les organisations du secteur des

industries manufacturières 3 qui attestent les compétences acquises lors de la formation font augmenter de 5 fois les chances de perception de rendement de la formation. Il est à noter que ces secteurs d'activité et leurs pratiques d'évaluation prises séparément ont des effets faibles sur la probabilité de perception du rendement, d'où l'importance de tenir compte de leur effet conjoint.

La confirmation de l'hypothèse H4b montre que les organisations qui investissent au moins 1% de la masse salariale en formation et qui évaluent les transferts de compétences dans les fonctions de travail un certain temps après la formation font augmenter 2 fois les chances de perception du rendement de la formation.

Nous avons aussi confirmé l'hypothèse H8b, en montrant que les organisations qui offrent la formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier et qui attestent les compétences acquises lors de la formation font augmenter 4 fois les chances de percevoir le rendement de la formation

Enfin, lors de la vérification de l'hypothèse H10b, nous avons montré que l'évaluation de la formation selon le premier niveau de Kirkpatrick est un facteur qui donne 97% plus de chances aux employeurs qui le pratiquent de percevoir un rendement de la formation par rapport à la «stimulation des équipes de travail». Ce facteur pourra donner 4 fois plus de chances aux employeurs de percevoir cette dimension du rendement de la formation, si l'on tient compte de son rôle de facteur modérateur. Dans ce cas, le déterminant «soutien d'Emploi-Québec» aux organisations en matière de formation donnera 7 fois plus de chances (au lieu de 2 fois) aux employeurs de percevoir le rendement de la formation par rapport à la «stimulation des équipes de travail». En plus, les deux facteurs (les organisations qui reçoivent le soutien d'Emploi-Québec et qui évaluent la formation selon le premier niveau de Kirkpatrick) permettent aux employeurs 6,5 fois plus de chances, par rapport aux employeurs qui ne reçoivent pas le soutien d'Emploi-Québec, de percevoir une meilleure stimulation des équipes de travail après la formation, d'où l'importance de considérer l'effet d'interaction issu de ces déterminants du rendement perçu de la formation.

Lors de la vérification de l'hypothèse H11b, nous avons montré que l'évaluation de la formation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation est un facteur qui donne 2 fois plus de chances aux employeurs qui le pratiquent de percevoir un rendement de la formation par rapport à «moins de gaspillage de matériel ou de matériaux». Ce facteur pourra donner 9 fois plus de chances aux employeurs de percevoir cette dimension du rendement de la formation, si l'on tient compte de son rôle de facteur modérateur. Dans ce cas, le déterminant «soutien du CSMO» aux organisations en matière de formation donnera 9 fois plus de chances (au lieu de 2 fois) aux employeurs de percevoir le rendement de la formation par rapport à «moins de gaspillage de matériel ou de matériaux». En plus, les deux facteurs (les organisations qui reçoivent le soutien du CSMO et qui évaluent la formation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation) permettent aux employeurs 2,8 fois plus de chances, par rapport aux employeurs qui n'attestent pas les qualifications acquises lors de la formation, de percevoir moins de gaspillage de matériel ou de matériaux après la formation, d'où l'importance de considérer l'effet d'interaction issu de ces déterminants du rendement perçu de la formation.

Ce sont donc les confirmations des six hypothèses, H1b, H2b, H4b, H8b, H10b et H11b qui nous ont permis de répondre à la troisième question de recherche : les pratiques de l'évaluation de la formation sont non seulement des déterminants du rendement perçu de la formation mais ils peuvent aussi jouer le rôle de modérateur entre le rendement perçu de la formation et ses déterminants.

Ainsi, nous concluons que les déterminants du rendement perçu de la formation sont non seulement des facteurs organisationnels de formation, de gestion et institutionnels mais aussi des facteurs conjoints. Ces facteurs conjoints sont formés des déterminants du rendement perçu de la formation et des pratiques de l'évaluation de la formation, qui sont eux-mêmes des déterminants du rendement perçu de la formation.

4.7 Conclusion du chapitre

Notre question principale de recherche portant sur les déterminants de l'évaluation

de la formation et de son rendement perçu est composée des trois questions suivantes : quels sont les déterminants de l'évaluation de la formation? Quels sont les déterminants du rendement perçu de la formation? Les pratiques formelles d'évaluation de la formation déterminantes du rendement peuvent-elles jouer un rôle modérateur entre le rendement perçu de la formation et ses facteurs déterminants?

Pour répondre à toutes ces questions, nous avons mis à l'étude plusieurs variables caractérisant le profil de l'organisation, ses pratiques en matière de formation, sa gestion de la formation et l'intervention institutionnelle en formation. L'étude est faite en trois étapes, selon les exigences des trois composantes de notre modèle conceptuel.

Dans la première étape, nous avons étudié les déterminants de l'évaluation de la formation selon douze hypothèses : trois hypothèses pour vérifier si le profil de l'organisation présente un déterminant de l'évaluation de la formation; quatre hypothèses pour vérifier si les pratiques organisationnelles en matière de formation présentent ou non des déterminants de l'évaluation de la formation; deux hypothèses pour vérifier si certaines caractéristiques de l'offre de formation présentent des déterminants de l'évaluation; enfin, trois hypothèses pour vérifier si les interventions institutionnelles en formation sont des déterminants de l'évaluation de la formation. Notons que, sur les douze hypothèses vérifiées dans la première étape de l'étude, dix hypothèses sont confirmées et deux hypothèses (H3 et H7) sont confirmées seulement au niveau des dimensions de la syndicalisation partielle des employés et la négociation partielle des activités de formation.

Dans la deuxième étape, nous avons étudié les déterminants du rendement perçu de la formation par la vérification de treize hypothèses; trois hypothèses traitant du profil de l'organisation; cinq hypothèses pour vérifier si les pratiques organisationnelles en matière de formation et en particulier la pratique de l'évaluation de la formation (hypothèse spécifique) sont des déterminants du rendement perçu de la formation; deux hypothèses pour vérifier si l'offre de formation présente un déterminant du rendement perçu de la formation; et enfin, trois hypothèses pour voir si le recours au soutien institutionnel en matière de formation

présente un déterminant du rendement perçu de la formation. Toutes les hypothèses sur les déterminants du rendement perçu de la formation sont confirmées.

Dans la troisième étape, en respectant toutes les exigences pour introduire l'évaluation comme variable modératrice dans le modèle, nous avons vérifié seulement les déterminants du rendement perçu de la formation qui ont été confirmés lors de la deuxième étape. Sur les douze hypothèses exploratoires proposées, nous avons eu la confirmation de trois hypothèses.

Au total, dans ce chapitre, nous avons vérifié trente-sept hypothèses, dont douze sont exploratoires, pour arriver à vingt-huit hypothèses confirmées, dont trois étaient exploratoires. Ces résultats nous ont permis de répondre aux trois questions de recherches dont les principales conclusions sont :

Premièrement, le profil de l'organisation est un déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. En effet, la pratique plus ou moins formelle de l'évaluation de la formation dans les organisations dépend de la taille de l'organisation, varie selon les secteurs d'activité économique et selon le niveau de syndicalisation des employés de l'organisation.

Quant à la perception du rendement de la formation, elle varie selon la taille, les secteurs économiques et la syndicalisation des employés.

Pour l'effet de modération, la pratique de l'évaluation de la formation selon le troisième niveau de Kirkpatrick et celle d'attestation des compétences acquises lors de la formation sont non seulement des déterminants du rendement perçu de la formation mais aussi des facteurs modérateurs entre le profil de l'organisation (notamment la taille et les industries manufacturières 3) et le rendement perçu de la formation.

Deuxièmement, les pratiques organisationnelles en matière de formation sont des déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. En effet, les organisations qui ont le plus de chances d'évaluer leurs activités de formation et de percevoir

le rendement de la formation sont celles qui investissent au moins 1% de leur masse salariale pour la formation, planifient les besoins et les activités de formation, planifient les budgets pour la formation et négocient la formation.

Par ailleurs, considérée comme pratique organisationnelle en matière de formation, l'évaluation de la formation est un déterminant majeur dans la perception du rendement de la formation. Cherchant à vérifier si les pratiques d'évaluation interagissent avec les autres pratiques organisationnelles en matière de formation, nous avons obtenu que la pratique d'investissement en formation (l'investissement de l'équivalent de 1% de la masse salariale en formation) exerce un effet d'interaction avec la pratique d'évaluation de la formation selon le niveau 3 de Kirkpatrick sur le rendement perçu de la formation par rapport à la «promotion de certains employés formés».

Troisièmement, certaines caractéristiques de l'offre de formation dans les organisations présentent des déterminants de l'évaluation de la formation. En effet, les organisations qui offrent des formations spécifiques ont plus tendance à faire l'évaluation de leurs activités de formation.

L'aspect gestion de la formation dans les organisations apparaît aussi comme déterminant de l'évaluation de la formation. Dans ce sens, les organisations qui offrent beaucoup de formation à leurs employés en général ont plus tendance à évaluer leurs activités de formation, d'où la conclusion que la nature et la gestion de la formation sont des déterminants de l'évaluation de la formation.

Quant à la perception du rendement de la formation, nous concluons que l'offre de la formation spécifique liée aux changements dans l'organisation est un facteur déterminant du rendement perçu de la formation. L'accès des employés à la formation est aussi un déterminant du rendement perçu de la formation.

Pour l'effet d'interaction, nous concluons que les employeurs qui offrent de la formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier, et qui attestent les

compétences acquises lors de la formation, ont plus tendance à percevoir le rendement de la formation en termes de moins d'accidents de travail.

Quatrièmement, les interventions des institutions et politiques gouvernementales en matière de formation sont des déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. En effet, les organisations qui ont bénéficié des interventions en formation d'Emploi-Québec, des comités sectoriels et du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre ont plus tendance à évaluer leurs activités de formation et de percevoir leurs retombées positives.

De plus, les organisations qui ont reçu du soutien en formation d'Emploi-Québec et qui procèdent à l'évaluation des réactions des employés formés ont davantage des chances de percevoir le rendement de la formation. Aussi, les organisations qui ont reçu le soutien des CSMO et qui attestent les qualifications acquises lors de la formation ont plus de chances de percevoir le rendement de la formation par rapport à «moins de gaspillage de matériel ou de matériaux».

Ces conclusions ainsi que les réponses à nos trois questions de recherche seront commentées et comparées aux conclusions des écrits scientifiques dans le chapitre 5 consacré à la discussion des résultats et aux conclusions.

Tableau CXXXV : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation relatif à l'«Amélioration de la capacité des employés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel»

Modèle sans effets d'interactions		Effets d'interactions		
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
Commerce de gros	2,439 **	1,444- 4,120	2,697**	1,492- 4,876
Commerce de détail	1,693**	1,153- 2,485	1,776**	1,151- 2,738
Intermédiaires financiers	1,998**	1,239- 3,223	2,123**	1,246- 3,618
Taille ≥ 100 employés	0,589**	0,394- 0,883	0,472**	0,289- 0,771
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	3,490*	2,620- 4,649	3,251*	2,374- 4,453
Planification de la formation	2,125*	1,531- 2,949	2,020**	1,376- 2,965
Évaluation selon le niveau 3 de Kirkpatrick	1,499**	1,023- 2,195	1,913	0,559- 6,555
Caractéristiques de l'offre de formation				
Entraînement à la tâche	0,213*	0,086- 0,530	0,624	0,107- 3,631
Formation liée aux changements dans l'organisation	5,751**	1,522- 21,732	1,124	0,160- 7,918
Taux de formation < 25%	0,584**	0,400- 0,854	0,682***	0,443- 1,050
<i>Formation liée aux changements dans l'organisation X Évaluation selon le niveau 3 de Kirkpatrick</i>			14,029***	0,846- 232,745
R²= 0,5580 Max rescaled R² = 0,7428		R²=0,5640 Max rescaled R² = 0,7507		

* P< 0, 001 ; ** P< 0, 05; ***P< 0, 10

Tableau CXXXVI : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation pour ce qui est de « Moins de supervision ou d'encadrement »

Modèle sans effets d'interactions	Effets d'interactions			
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
Industries manufacturières 1	1,562***	0,932- 2,620	1,095	0,594- 2,016
Industries manufacturières 2	1,740**	1,197- 2,528	1,751**	1,146- 2,676
Commerce de gros	2,165*	1,511- 3,101	2,412*	1,595- 3,648
Commerce de détail	1,468**	1,134- 1,899	1,440**	1,067- 1,942
Intermédiaires financiers	1,292***	0,965- 1,728	1,202	0,847- 1,708
Certains employés sont syndiqués	0,726**	0,572- 0,923	0,780	0,577- 1,054
<i>Industries manufacturières 1 X Évaluation selon le niveau 1 de Kirkpatrick</i>			3,164***	0,870- 11,508
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	2,134*	11,767- 2,577	2,105*	1,709- 2,593
<i>Évaluation selon le niveau 1 de Kirkpatrick</i>	1,373**	1,100- 1,713	1,461	0,593- 3,600
Caractéristiques de l'offre de formation				
Formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier	0,402**	0,204- 0,794	0,472***	0,202- 1,104
Formation liée aux changements dans l'organisation	5,183**	2,189- 12,271	2,251	0,753- 6,730
<i>Formation liée aux changements dans l'organisation X Évaluation selon le niveau 1 de Kirkpatrick</i>			5,454***	0,816- 36,435
Recours au soutien institutionnel en matière de formation				
Soutien du comité Sectoriel	0,658**	0,455- 0,951	0,725	0,451-1,165
<i>R² = 0,2340 R² ajusté = 0,3078</i>			<i>R² = 0,2446 Max rescaled R² = 0,3218</i>	

* P < 0, 001 ; ** P < 0, 05; ***P < 0, 10

Tableau CXXXVII : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation relatif à « Moins de roulement de personnel»

	Modèle sans effets d'interactions		Effets d'interactions	
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
Commerce de détail	1,578**	1-216-2,047	1,350	0,897- 2,032
Intermédiaires financiers	1,292***	0,962- 1,735	1,614**	1,021- 2,552
Certains employés syndiqués	0,728**	0,555- 0,954	0,655**	0,427- 1,003
Taille < 50 employés	1,547*	1,239- 1,931	1,599**	1,138- 2,246
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	2,745*	1,958- 3,847	2,391**	1,472-3,883
Planification de la formation	1,311**	1,044- 1,646	1,132	0,803- 1,596
Budgétisation de la formation	1,296**	1,026- 1,637	1,419***	0,981- 2,052
Attestation des compétences acquises	1,399**	1,128- 1,736	1,707	0,661- 4,407
Caractéristiques de l'offre de formation				
Formation liée aux changements dans l'organisation	1,884**	1,056- 3,360	8,220**	2,199- 30,721
Taux de formation ≥ 75%	1,685**	1,180- 2,407	1,896**	1,097- 3,278
Recours au soutien institutionnel en matière de formation				
Soutien d'Emploi-Québec	0,344**	0,130- 0,910	0,548	0,154- 1,944
$R^2 = ,1521$ Max rescaled $R^2 = 0,2004$		$R^2 = 0,174$ Max rescaled $R^2 = 0,2297$		

* P< 0, 001; ** P< 0, 05; ***P< 0, 10

Tableau CXXXVIII : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation relatif à «Moins d'absentéisme»

Modèle sans effets d'interactions		Effets d'interactions		
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
Commerce de détail	1,609**	1,173- 2,207	1,598**	1,082- 2,359
Services gouvernementaux	1,470***	0,958- 2,255	1,431	0,835- 2,453
Certains employés syndiqués	0,477*	0,335- 0,680	0,369*	0,226- 0,601
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	2,440*	1,550- 3,841	1,855**	1,130- 3,044
Planification de la formation	1,477**	1,132- 1,926	1,460**	1,051- 2,029
Négociation partielle de la formation	2,175**	1,281- 3,693	2,259**	1,066- 4,788
Évaluation niveau 3 Kirkpatrick	1,415***	1,079- 1,856	0,693	0,178- 2,697
Caractéristiques de l'offre de formation				
Taux de formation ≥ 75%	1,428**	1,053- 1,938	1,586**	1,080- 2,330
<i>R² = 0,1529 Max rescaled R² = 0,2132</i>		<i>R² = 0,17 Max rescaled R² = 0,2452</i>		

* P< 0, 001; ** P< 0, 05; ***P< 0, 10

Tableau CXXXIX : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation regroupé en termes de GRH

Modèle sans effets d'interactions		Effets d'interactions		
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
Commerce de gros	2,478**	1,207- 5,089	4,813*	1,947- 11,897
Certains employés syndiqués	0,530**	0,327- 0,858	0,591***	0,323- 1,082
Commerce de gros X KIR3			0,127**	0,025- 0,639
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	6,355*	4,379- 9,224	6,957*	4,519- 1,082
Budgétisation de la formation	1,546**	0,987- 2,422	1,303	0,765- 2,220
Évaluation niveau 3 Kirkpatrick	1,931**	1,154- 3,231	4,066**	0,904- 18,280
Recours au soutien institutionnel en matière de formation				
Soutien du Comité Sectoriel	8,084**	1,018- 64,224	>999,999	<,001->999,999

$R^2 = 0,5627$ Max rescaled $R^2 = 0,745$

$R^2=0,5734$ Max rescaled $R^2 = 0,7597$

* $P < 0,001$; ** $P < 0,05$; *** $P < 0,10$

Tableau CXL : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation lié à la «Motivation personnelle accrue des employés formés»

Modèle sans effets d'interactions	Effets d'interactions			
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
Industries manufacturières 2	1,953 **	1,206- 3,162	2,347**	1,414- 3,897
Industries manufacturières 3	2,070**	1,277- 3,356	2,194**	1,333- 3,613
Construction, Communication	2,498*	1,671- 3,734	2,937*	1,927- 4,475
Commerce de gros	1,649**	1,043- 2,606	1,784**	1,107- 2,876
Commerce de détail	1,746**	1,208- 2,523	1,849**	1,263- 2,706
Intermédiaires financiers	1,974**	1,306- 2,982	2,077**	1,352- 3,191
Services gouvernementaux	3,204*	1,763- 5,824	3,966*	2,050- 7,673
50 ≤Taille < 100 employés	1,849**	1,309- 2,613	1,767**	1,237- 2,524
Certains employés syndiqués	0,470*	0,342- 0,646	0,472*	0,342- 0,651
<i>Industries manufacturières 2 X Autres façons d'évaluer</i>			0,062**	0,005- 0,824
<i>Construction X Autres façons d'évaluer</i>			0,095**	0,010- 0,904
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	2,305*	1,738- 3,056	2,355*	1,757- 3,157
Planification de la formation	1,561**	1,191- 2,047	1,503**	1,133- 1,995
Budgétisation de la formation	2,075*	1,560- 2,760	2,068*	1,534- 2,787
Négociation partielle de la formation	2,256**	1,146- 4,442	2,824**	1,339- 5,957
<i>Autres façons d'évaluer</i>	1,942**	1,132- 3,331	4,844	0,186- 126,285
Caractéristiques de l'offre de formation				
Formation spécifique à un métier	0,493**	0,264- 0,921	0,443**	0,228- 0,862
Recours au soutien institutionnel en matière de formation				
Soutien d'Emploi-Québec	0,223**	0,093- 0,534	0,201**	0,081- 0,495
Soutien du Comité Sectoriel	0,083**	0,012- 0,575	0,022**	0,002- 0,203
Soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre	1,789***	0,942- 3,398	1,720***	0,892- 3,315
$R^2 = 0,4946$ Max rescaled $R^2 = 0,6584$		$R^2 = 0,5045$ Max rescaled $R^2 = 0,6717$		

* P<0, 001 ; ** P<0, 05; ***P<0, 10

Tableau CXLI : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation par rapport à la «Stimulation des équipes de travail»

Modèle sans effets d'interactions	Effets d'interactions			
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
Agriculture et pêche	0,419**	0,216-0,814	0,407*	,185- 0,896
Intermédiaires financiers	1,493**	1,045- 2,134	1,574**	1,031- 2,403
Intermédiaires financiers	2,268**	1,424- 3,613	3,314**	1,772- 6,196
Taille < 50 employés	0,679**	0,540- 0,854	0,627**	0,479- 0,820
Certains employés syndiqués	0,525*	0,387- 0,712	0,654**	0,450- 0,950
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	3,381*	2,613- 4,374	3,119*	2,338- 4,161
Budgétisation de la formation	1,478**	1,148- 1,902	1,431**	1,069- 1,915
Négociation partielle de la formation	1,680***	0,936- 3,014	1,911	0,796- 4,592
Évaluation niveau 1 Kirkpatrick	1,970*	1,475- 2,630	4,215**	1,408- 12,617
Caractéristiques de l'offre de formation				
Taux de formation < 25%	0,586**	0,438- 0,783	0,602**	0,432- 0,839
Recours au soutien institutionnel en matière de formation				
Soutien d'Emploi-Québec	2,758**	1,118- 6,804	7,276**	2,084- 25,399
Soutien du Comité Sectoriel	0,659***	0,416- 1,044	0,653	0,366- 1,166
<i>Soutien d'Emploi-Québec X Évaluation niveau 1 Kirkpatrick</i>			6,572***	0,761- 56,749
$R^2 = 0,3792$ Max rescaled $R^2 = 0,5061$		$R^2 = 0,3906$ Max rescaled $R^2 = 0,5212$		

* P< 0, 001 ; ** P< 0, 05; ***P< 0, 10

Tableau CXLII : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation par rapport au «Meilleur climat de travail»

Modèle sans effets d'interactions		Effets d'interactions		
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
Agriculture et pêche	0,439**	0,230- 0,838	0,236**	,043- 1,284
Services gouvernementaux	1,779**	1,197- 2,643	1,694	0,629- 4,561
Taille < 50 employés	0,834	0,661- 1,054	1,183	0,726- 1,929
Certains employés sont syndiqués	0,509*	0,390- 0,665	0,440**	0,234- 0,829
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	4,286*	3,267- 5,622	10,577*	6,557- 17,062
Planification de la formation	1,439**	1,144- 1,810	1,512	0,913- 2,503
Budgétisation de la formation	1,378**	1,089- 1,745	1,313	0,788- 2,189
Attestation de participation à la formation	1,484**	1,168- 1,884	10,573**	5,154- 21,690
Caractéristiques de l'offre de formation				
Taux de formation ≥ 75%	2,314*	1,620- 3,305	3,513**	1,507- 8,187
Recours au soutien institutionnel en matière de formation				
Soutien d'Emploi-Québec	0,308**	0,137- 0,693	0,556	0,040- 7,805
Soutien du Comité Sectoriel	0,626**	0,412- 0,949	0,296**	0,098- 0,893
$R^2 = 0,2098$ Max rescaled $R^2 = 0,2928$		$R^2 = 0,2346$ Max rescaled $R^2 = 0,3273$		

* P< 0, 001 ; ** P< 0, 05; ***P< 0, 10

Tableau CXLIII : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation relatif une «Meilleure entente patronale-syndicale»

Modèle sans effets d'interactions		Effets d'interactions		
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
Tous les employés syndiqués	2,418**	1,309- 4,467	4,93**	1,103- 22,604
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	7,074*	3,198- 15,649	37,682**	5,569- 254,981
Planification de la formation	2,156**	1,299- 3,577	1,104	0,279- 4,377
Budgétisation de la formation	1,717**	1,004- 2,936	2,174	0,552- 8,559
Négociation totale de la formation	11,335**	2,526- 50,859	11,110**	0,981- 125,870
Attestation de participation à la formation	2,498**	1,275- 4,895	20,960**	2,349- 187,017
Caractéristiques de l'offre de formation				
Taux de formation < 25%	0,568**	0,318- 1,014	0,587	0,110- 3,137
$R^2 = 0,3805$		$R^2 \text{ ajust é} = 0,5555$		
		$R^2 = 0,3920$ Max rescaled $R^2 = 0,5723$		

* P< 0, 001; ** P< 0, 05; ***P< 0, 10

Tableau CXLIV : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation regroupé en termes de «Climat de travail»

Modèle sans effets d'interactions		Effets d'interactions		
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
Industries manufacturières 1	0,070*	0,014- 0,349	3,359	0,091- 124,364
Industries manufacturières 3	6,244**	1,319- 29,557	4,110	0,520- 32,478
<i>Industries manufacturières 1</i> <i>X Évaluation niveau 2</i> <i>Kirkpatrick</i>			0,007**	0,001- 0,502
Pratiques organisationnelles				
Planification de la formation	2,433**	1,023- 5,786	5,027**	1,692- 14,937
Budgétisation de la formation	6,276*	2,736- 14,400	5,448**	2,086- 14,230
Négociation partielle de la formation	5,191**	1,796- 15,004	4,905**	1,186- 20,279
Évaluation niveau 2 Kirkpatrick	3,906**	1,604- 9,509	8,633	0,555- 134,343
Caractéristiques de l'offre de formation				
25% ≤ Taux de formation <50%	12,246**	2,375- 63,152	11,121**	0,998- 123,963
$R^2 = 0,5794$ Max rescaled $R^2 = 0,8304$		$R^2 = 0,5954$ Max rescaled $R^2 = 0,8535$		

* P< 0, 001 ; ** P< 0, 05; ***P< 0, 10

Tableau CXLV : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation par rapport aux «Produits ou services de meilleure qualité»

Modèle sans effets d'interactions	Effets d'interactions			
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
50 ≤ Taille < 100 employés	1,740**	1,134- 2,670	1,526	0,091- 124,364
Certains employés syndiqués	0,577**	0,407- 0,817	0,558**	0,001- 0,502
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	3,666*	2,680- 5,016	3,740*	2,464- 5,678
Budgétisation de la formation	1,390**	1,004- 1,924	1,758**	1,116- 2,769
Attestation des compétences acquises	2,114*	1,554- 2,875	3,350**	1,430- 7,849
Caractéristiques de l'offre de formation				
Entraînement à la tâche	0,133**	0,029- 0,619	0,102**	0,012- 0,832
Formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier	11,020**	1,819- 66,772	12,273***	0,896- 168,076
Taux de formation < 25%	0,500**	0,318- 0,787	0,453**	0,245- 0,839
Recours au soutien institutionnel en matière de formation				
Soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre	3,234**	1,322- 7,907	18,004**	3,468- 93,465
$R^2 = 0,5740$ Max rescaled $R = 0,7579$		$R^2 = 0,5875$ Max rescaled $R^2 = 0,7756$		

* P< 0, 001; ** P< 0, 05; ***P< 0, 10

Tableau CXLVI : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation relatif au «Plus grand respect des échéanciers de production»

Modèle sans effets d'interactions	Effets d'interactions			
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
Taille < 50 employés	0,682**	0,529- 0,878	0,655**	0,489- 0,876
Certains employés syndiqués	0,689**	0,509- 0,931	0,651**	0,455- 0,931
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	2,124*	1,652- 2,730	2,230*	1,697- 2,932
Évaluation niveau 1 Kirkpatrick	2,247*	1,654- 3,052	2,309	0,660- 8,074
Caractéristiques de l'offre de formation				
Taux de formation ≥ 75%	1,612**	1,127- 2,307	1,401	0,922- 2,130
Recours au soutien institutionnel en matière de formation				
Soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre	1,787**	1,025- 3,114	1,743**	0,998- 3,043
$R^2 = 0,3179$ Max rescaled $R^2 = 0,4116$		$R^2 = 0,3259$ Max rescaled $R^2 = 0,4220$		

* P< 0, 001; ** P< 0, 05; ***P< 0, 10

Tableau CXLVII : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation pour ce qui est des «Coûts de production inférieurs»

Modèle sans effets d'interactions		Effets d'interactions		
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
Taille < 50 employés	0,818	0,638- 1,049	0,769***	0,563- 1,052
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	3,242*	2,290- 4,589	3,109*	2,093- 4,620
Planification de la formation	1,237***	0,968- 1,583	1,396**	1,032- 1,889
Évaluation niveau 3 Kirkpatrick	1,679*	1,293- 2,179	6,131**	1,965- 19,129
$R^2 = 0,2043$ Max rescaled $R^2 = 0,2635$		$R^2 = 0,2141$ Max rescaled $R^2 = 0,2762$		

* P< 0, 001; ** P< 0, 05; ***P< 0, 10

Tableau CXLVIII : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation regroupé en termes de « Productivité et de compétitivité »

Modèle sans effets d'interactions	Effets d'interactions			
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
50 ≤ Taille < 100 employés	2,572**	1,416- 4,671	1,807	0,788- 4,145
Certains employés syndiqués	0,466**	0,296- 0,735	0,399**	0,208- 0,766
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	7,886*	5,283- 11,772	8,468*	4,919- 14,579
Budgétisation de la formation	1,745**	1,137- 2,677	2,091**	1,129- 3,874
Attestation des compétences acquises	2,595*	1,709- 3,940	21,865*	5,692- 83,985
Caractéristiques de l'offre de formation				
Formation générale	0,216***	0,035- 1,331	>999,999	<,001 >999,99
Formation liée aux changements dans l'organisation	5,165**	0,965- 27,651	14,662	0,337- 637,507
25% ≤ Taux de formation < 50%	2,381**	1,423- 3,985	2,143**	1,057- 4,344
$R^2 = 0,5741$. Max rescaled $R^2 = 0,7434$		$R^2 = 0,5876$ Max rescaled $R^2 = 0,761$		

* P< 0, 001; ** P< 0, 05; ***P< 0, 10

Tableau CXLIX : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation lié à « Moins de bris d'équipement»

Modèle sans effets d'interactions		Effets d'interactions		
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
Industries manufacturières 1	1,767***	0,889- 3,510	1,138	0,533- 2,428
Taille <50 employés	0,776**	0,605- 0,994	0,707**	0,531- 0,941
Syndicalisation partielle	0,594**	0,430- 0,821	0,591*	0,399- 0,876
<i>Industries manufacturières1 X Évaluation niveau 1 Kirkpatrick</i>			6,888***	0,698- 67,925
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	2,124*	1,586- 2,845	1,957*	1,415- 2,707
Évaluation niveau 1 Kirkpatrick	1,628**	1,175- 2,255	1,907	0,503- 7,237
Caractéristiques de l'offre de formation				
Formation générale	5,235**	1,340- 20,463	3,788**	0,759- 18,899
Formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier	0,505**	0,260- 0,984	0,512	0,206- 1,272
$R^2 = 0,3306$		$Max\ rescaled\ R^2 = 0,4310$		$R^2 = 0,3450$
$Max\ rescaled\ R^2 = 0,4497$				

* P< 0, 001; ** P< 0, 05; ***P< 0, 10

Tableau CL : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation lié à «Moins de gaspillage de matériel ou de matériaux»

Modèle sans effets d'interactions		Effets d'interactions		
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
Industries manufacturières 1	2,134**	1,013- 4,497	1,588	0,568- 4,444
Commerce de détail	2,109**	1,270- 3,501	2,874**	1,474- 5,601
Industries manufacturières 2	1,621**	1,135- 2,317	1,636***	0,950- 2,817
50 ≤ Taille < 100 employés	1,338**	0,935- 1,916	1,421	0,801- 2,521
Syndicalisation partielle	0,649**	0,468- 0,899	0,527**	0,313- 0,886
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	3,987*	2,766- 5,746	6,194*	3,695- 10,383
Planification de la formation	1,637**	1,225- 2,189	1,693**	1,081- 2,651
Attestation des compétences acquises	2,178*	1,629- 2,911	9,070*	3,337- 24,655
Caractéristiques de l'offre de formation				
Formation générale	3,861***	0,884- 16,858	1,005	0,105- 9,618
Formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier	0,529***	0,271- 1,032	0,558	0,161- 1,937
Taux de formation ≥ 75%	2,005***	1,225- 3,281	1,551	0,751- 3,203
Recours au soutien institutionnel en matière de formation				
Soutien Emploi-Québec	0,644**	0,422- 0,984	1,078	0,525- 2,212
Soutien Comité sectoriel	0,590**	0,354- 0,986	0,281**	0,109- 0,724
Soutien Comité sectoriel X Attestation des compétences			2,852**	0,923- 8,813

$R^2 = 0,3371$ Max rescaled $R^2 = 0,4491$

$R^2 = 0,3571$ Max rescaled $R^2 = 0,4758$

* $P < 0,001$; ** $P < 0,05$; *** $P < 0,10$

Tableau CLI : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation relatif à «Moins d'accidents de travail»

Modèle sans effets d'interactions		Effets d'interactions		
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	5,759*	4,091- 8,108	8,657*	5,288- 14,174
Planification de la formation	1,603**	1,219- 2,107	1,857**	1,211- 2,845
Attestation des compétences acquises	2,026*	1,549- 2,648	6,737*	2,813- 16,134
Caractéristiques de l'offre de formation				
Formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier	0,565**	0,327- 0,975	0,218**	0,074- 0,645
Taux de formation.≥ 75%	1,581**	1,092- 2,288	1,470	0,829- 2,606
Formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier X <i>Attestation des compétences acquises</i>			4,077**	1,155- 14,389
Recours au soutien institutionnel en matière de formation				
Soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre	0,505**	0,305- 0,836	0,365**	0,163-0,818
$R^2 = 0,2808$ Max rescaled $R^2 = 0,3764$		$R^2 = 0,2909$ Max rescaled $R^2 = 0,3900$		

* P< 0, 001; ** P< 0, 05; ***P< 0, 10

Tableau CLII : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation regroupé relatif à la «Santé et sécurité au travail»

Modèle sans effets d'interactions	Effets d'interactions			
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
Industries manufacturières 3	0,511**	0,268- 0,974	0,221**	0,084- 0,577
<i>Industries manufacturières 3 X Attestation des compétences acquises</i>			5,088**	1,261- 20,531
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	4,787*	3,257- 7,035	7,630*	4,401- 13,229
Planification de la formation	1,478**	1,000- 2,185	1,114	0,626- 1,980
Attestation des compétences acquises	2,317*	1,565- 3,431	3,395**	1,194- 9,654
Caractéristiques de l'offre de formation				
Formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier	0,448**	0,212- 0,944	0,228**	0,060- 0,866
Taux de formation < 25%	0,510**	0,302- 0,861	0,372**	0,177- 0,778
$R^2 = 0,4953$ Max rescaled $R^2 = 0,6492$		$R^2 = 0,5052$ Max rescaled $R^2 = 0,6622$		

* P< 0, 001; ** P< 0, 05; ***P< 0, 10

Tableau CLIII : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation lié à la «Promotion de certains employés»

Modèle sans effets d'interactions	Effets d'interactions			
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
Agriculture et pêche	0,356**	0,180- 0,705	0,321**	0,121- 0,854
Construction, Communication	0,419*	0,309- 0,567	0,503**	0,349- 0,725
Intermédiaires financiers	1,314 **	1,011- 1,706	1,221	0,881- 1,692
Services gouvernementaux	0,596**	0,424- 0,838	0,662**	0,437- 1,004
Taille < 50 employés	0,328*	0,276- 0,390	0,280*	0,228- 0,346
Taille < 50 employés X Évaluation niveau 3 Kirkpatrick			2,175**	1,444- 3,277
Pratiques organisationnelles				
Investissement de 1% en formation	0,702**	0,579- 0,851	0,796**	0,636- 0,996
Budgétisation de la formation	1,328**	1,090- 1,618	1,325**	1,033- 1,699
Négociation totale de la formation	2,429**	1,013- 5,825	2,203	0,817- 5,941
Évaluation niveau 3 Kirkpatrick	1,997*	1,631- 2,446	0,459**	0,215- 0,980
Investissement en formation X Évaluation niveau 3 Kirkpatrick			2,131**	1,013- 4,480
Caractéristiques de l'offre de formation				
Formation générale	1,947	0,842- 4,502	1,296	0,371- 4,529
Formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier	0,467**	0,226- 0,967	0,457	0,163- 1,284
Formation liée aux changements	1,692	0,796- 3,600	2,002	0,630- 6,366
50% ≤ Taux de formation < 75%	0,661**	0,505- 0,865	0,693**	0,489- 0,980
Recours au soutien institutionnel en matière de formation				
Soutien Comité sectoriel	18,735**	1,796- 195,397	3,362	0,220- 51,376
R² = 0,3190		Max rescaled R² = 0,4252		R² = 0,3329
				Max rescaled R² = 0,4438

* P < 0, 001; ** P < 0, 05; ***P < 0, 10

Tableau CLIV : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation relatif à une «Diminution du risque de chômage»

Modèle sans effets d'interactions		Effets d'interactions		
	R.C.	I.C. 95%	R.C.	I.C. 95%
Profil de l'organisation				
Construction, Communication	0,541**	0,354- 0,825	0,551**	0,320- 0,950
Commerce de gros	0,517**	0,304- 0,880	0,458**	0,228- 0,921
Tous les employés sont syndiqués	0,404**	0,180- 0,907	0,331**	0,107- 1,026
Pratiques organisationnelles				
Investissement en formation	1,827**	1,138- 2,935	2,615**	1,455- 4,699
Planification de la formation	2,146*	1,620- 2,844	2,047*	1,449- 2,893
Évaluation niveau 3 Kirkpatrick	1,702*	1,303- 2,223	3,518***	0,932- 13,275
Caractéristiques de l'offre de formation				
Taux de formation ≥ 75%	1,735**	1,248- 2,410	1,734**	1,129- 2,663
$R^2 = 0,0908$		$Max\ rescaled\ R^2 = 0,1829$		$R^2 = 0,0946$
				$Max\ rescaled\ R^2 = 0,1905$

* P< 0, 001; ** P< 0, 05; ***P< 0, 10

Annexe au chapitre 4

1- Résultats de régressions logistiques du modèle conceptuel 1 : les déterminants de l'évaluation de la formation

Tableau 1 : Associations significatives des dimensions organisationnelles en matière de formation et l'évaluation des activités de formation

Variable dépendante : Évaluation de la formation de la main-d'œuvre	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Taille de l'organisation ≥ 100 employés	1,813
Groupement sectoriel : industries manufacturières 1	1,654
Syndicalisation partielle des employés	1,307
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Planification des activités de formation	3,085
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	2,873
Budgétisation de la formation	1,616
Négociation de toutes les activités de formation	0,351
Offre de formation	
Formation structurée liée aux changements dans l'organisation	2,844
$25\% \leq$ Taux de formation $< 50\%$	1,384
Recours au soutien institutionnel en matière de formation	
Recours à l'aide-conseil d'Emploi-Québec	1,666
Recours à l'aide-soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO)	1,753
<i>R-Square = 0,2281</i>	
<i>Max-rescaled R-Square = 0,3049</i>	

Tableau 2 : Associations significatives des dimensions organisationnelles en matière de formation et l'évaluation de la formation selon le niveau 1 de Kirkpatrick

Variable dépendante : Évaluation de la formation selon le niveau 1 de Kirkpatrick	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Taille de l'organisation ≥ 100 employés	1,900
Syndicalisation partielle des employés	1,401
Groupement sectoriel : industries manufacturières 2	0,644
Groupement sectoriel : industries manufacturières 3	0,650
Groupement sectoriel : construction, communications	0,562
Groupement sectoriel : commerce de gros	0,572
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Planification des activités de formation	3,008
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	1,836
Budgétisation de la formation	2,297
Négociation de certaines activités de formation	1,806
Offre de formation	
Formation structurée liée aux changements dans l'organisation	1,672
Taux de formation < 25%	0,648
Recours au soutien institutionnel en matière de formation	
Recours à l'aide-conseil d'Emploi-Québec	1,466
Recours à l'aide-conseil du comité sectoriel (CSMO)	7,797
Recours à l'aide-soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO)	1,905
<i>R-Square = 0,2208</i>	<i>Max-rescaled R-Square = 0,3216</i>

Tableau 3 : Associations significatives des dimensions organisationnelles en matière de formation et l'évaluation de la formation selon le niveau 2 de Kirkpatrick

Variable dépendante : Évaluation de la formation selon le niveau 2 de Kirkpatrick	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Taille de l'organisation < 50 employés	0,617
Syndicalisation partielle des employés	1,247
Groupement sectoriel : industries manufacturières 1	1,872
Groupement sectoriel : Services gouvernementaux	0,497
Groupement sectoriel : commerce de gros	0,622
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Planification des activités de formation	2,570
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	2,703
Budgétisation de la formation	1,297
Négociation de certaines activités de formation	1,806
Offre de formation	
Taux de formation < 25%	0,732
Recours au soutien institutionnel en matière de formation	
Recours à l'aide-conseil d'Emploi-Québec	1,455
Recours à l'aide-soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO)	1,896
<i>R-Square = 0,1738 Max-rescaled R-Square = 0,2454</i>	

Tableau 4 : Associations significatives des dimensions organisationnelles en matière de formation et l'évaluation de la formation selon le niveau 3 de Kirkpatrick

Variable dépendante : Évaluation de la formation selon le niveau 3 de Kirkpatrick	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Taille de l'organisation \geq 100 employés	1,835
Syndicalisation totale des employés	0,597
Groupement sectoriel : Services gouvernementaux	0,669
Groupement sectoriel : commerce de gros	0,717
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Planification des activités de formation	2,859
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	2,358
Négociation de certaines activités de formation	1,774
Offre de formation	
Formation structurée liée aux changements dans l'organisation	2,066
$25\% \leq$ Taux de formation $< 50\%$	1,377
Recours au soutien institutionnel en matière de formation	
Recours à l'aide-conseil d'Emploi-Québec	1,702
Recours à l'aide-soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRMO)	1,454
<i>R-Square = 0,1511 Max-rescaled R-Square = 0,2227</i>	

Tableau 5 : Associations significatives des dimensions organisationnelles en matière de formation et l'évaluation de la formation selon «autres façons»

Variable dépendante : Évaluation de la formation selon «autres façons»	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Taille de l'organisation < 50 employés	1,398
Groupement sectoriel : Services gouvernementaux	1,727
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Planification des activités de formation	1,788
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	2,278
Budgétisation de la formation	1,478
Offre de formation	
25% ≤ Taux de formation < 50%	1,731
<i>R-Square = 0,0457 Max-rescaled R-Square = 0,1007</i>	

Tableau 6 : Associations significatives des dimensions organisationnelles en matière de formation et l'évaluation de la formation selon l'attestation de participation à la formation

Variable dépendante : Évaluation de la formation selon l'attestation de participation	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Taille de l'organisation < 50 employés	0,538
Syndicalisation partielle des employés	2,004
Groupement sectoriel : industries manufacturières 2	0,553
Groupement sectoriel : commerce de détail	1,553
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Planification des activités de formation	1,398
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	2,247
Budgétisation de la formation	1,552
Négociation de toutes les activités de formation	0,259
Offre de formation	
Entraînement à la tâche dispensé par un employé	5,651
Formation structurée liée aux changements dans l'organisation	0,430
50% ≤ Taux de formation < 75%	0,797
Recours au soutien institutionnel en matière de formation	
Recours à l'aide-conseil d'Emploi-Québec	1,553
<i>R-Square = 0,11614 Max-rescaled R-Square = 0,2151</i>	

Tableau 7 : Associations significatives des dimensions organisationnelles en matière de formation et l'évaluation de la formation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation

Variable dépendante : Évaluation de la formation selon l'attestation des compétences	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
50 ≤ Taille de l'organisation < 100 employés	1,272
Groupement sectoriel : industries manufacturières 2	0,683
Groupement sectoriel : agriculture	1,980
Groupement sectoriel : Services gouvernementaux	0,551
Groupement sectoriel : commerce de détail	1,387
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Planification des activités de formation	1,413
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	1,371
Négociation de certaines activités de formation	1,876
Budgétisation de la formation	1,213
Offre de formation	
Formation spécifique à une fonction ou à un métier	2,168
Formation structurée liée aux changements dans l'organisation	0,416
Recours au soutien institutionnel en matière de formation	
Recours à l'aide-conseil d'Emploi-Québec	1379
Recours à l'aide-conseil du comité sectoriel (CSMO))	1,370
<i>R-Square = 0,1614 Max-rescaled R-Square = 0,2152</i>	

2- Résultats de régressions logistiques du modèle conceptuel 2 : les déterminants du rendement perçu de la formation en termes de GRH

Tableau 8 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation en termes d'«amélioration de la capacité des employés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel»

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation en termes d'«amélioration de la capacité des employés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel»	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Taille de l'organisation ≥ 100 employés	0,589
Groupement sectoriel : commerce de gros	2,439
Groupement sectoriel : commerce de détail	1,693
Groupement sectoriel : intermédiaires financiers	1,998
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Planification des activités de formation	2,125
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	3,490
Évaluation selon le niveau 3 de Kirkpatrick	1,499
Offre de formation	
Formation structurée liée aux changements dans l'organisation	5,751
Entraînement à la tâche	0,213
Taux de formation <25%	0,584
<i>R-Square = 0,5580 Max-rescaled R-Square = 0,7428</i>	

Tableau 9 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation en termes de « moins de supervision ou d'encadrement »

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation en termes de « moins de supervision ou d'encadrement »	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Groupement sectoriel : Industries manufacturières 1	1,562
Groupement sectoriel : Industries manufacturières 2	1,740
Groupement sectoriel : commerce de gros	2,165
Groupement sectoriel : commerce de détail	1,468
Groupement sectoriel : intermédiaires financiers	1,292
Certains employés sont syndiqués	0,726
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	2,134
Évaluation selon le niveau 1 de Kirkpatrick	1,373
Offre de formation	
Formation structurée liée aux changements dans l'organisation	5,183
Formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier	0,402
Recours au soutien institutionnel en matière de formation	
Recours au soutien du comité sectoriel (CSMO)	0,658
<i>R-Square = 0,2340 Max-rescaled R-Square = 0,3078</i>	

Tableau 10 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation en termes de « moins de roulement de personnel »

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation en termes de « moins de roulement de personnel »	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Taille < 50 employés	1,547
Groupement sectoriel : Commerce de détail	1,578
Groupement sectoriel : Intermédiaires financiers	1,292
Syndicalisation partielle des employés	0,728
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Planification des activités de formation	1,311
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	2,745
Budgétisation de la formation	1,296
Attestation des compétences acquises	1,399
Offre de formation	
Formation structurée liée aux changements dans l'organisation	1,884
Taux de formation ≥ 75%	1,685
Recours au soutien institutionnel en matière de formation	
Recours à l'aide-conseil d'Emploi-Québec	0,344
<i>R-Square = 0,1521 Max-rescaled R-Square = 0,2004</i>	

Tableau 11 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation en termes de «moins d’absentéisme»

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation en termes de «moins d’absentéisme »	
Variables indépendantes	RC
Profil de l’organisation	
Groupement sectoriel : Commerce de détail	1,609
Groupement sectoriel : Services gouvernementaux	1,470
Syndicalisation partielle des employés	0,477
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Planification des activités de formation	1,477
Investissement d’au moins 1% de la masse salariale en formation	2,440
Négociation partielle de la formation	2,175
Évaluation selon le niveau 3 Kirkpatrick	1,415
Offre de formation	
Taux de formation \geq 75%	1,428
<i>R-Square = 0,1529 Max-rescaled R-Square = 0,2132</i>	

Tableau 12 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation regroupé en termes de GRH

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation regroupé en termes de «GRH»	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Groupement sectoriel : Commerce de gros	2,478
Syndicalisation partielle des employés	0,530
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	6,355
Budgétisation de la formation	1,546
Évaluation selon le niveau 3 Kirkpatrick	1,931
Recours au soutien institutionnel en matière de formation	
Recours à l'aide-soutien Soutien du Comité Sectoriel	8,084
<i>R-Square = 0,5627 Max-rescaled R-Square = 0,7455</i>	

3- Résultats de régressions logistiques du modèle conceptuel 2 : les déterminants du rendement perçu de la formation en termes de climat de travail

Tableau 13 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation en termes de « motivation personnelle accrue des employés formés »

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation en termes de « motivation personnelle accrue des employés formés »	
Variabiles indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
50 ≤ Taille < 100 employés	1,849
Groupement sectoriel : Industries manufacturières 2	1,953
Groupement sectoriel : Industries manufacturières 3	2,070
Groupement sectoriel : Construction, Communication	2,498
Groupement sectoriel : Commerce de gros	1,649
Groupement sectoriel : Commerce de détail	1,746
Groupement sectoriel : Intermédiaires financiers	1,974
Groupement sectoriel : Services gouvernementaux	3,204
Syndicalisation partielle des employés	0,470
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Planification des activités de formation	1,561
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	2,305
Budgétisation de la formation	2,075
Négociation partielle de la formation	2,256
<i>Évaluation selon «Autres façons d'évaluer»</i>	1,942
Offre de formation	
Formation spécifique à un métier	0,493
Recours au soutien institutionnel en matière de formation	
Recours à l'aide-conseil d'Emploi-Québec	0,223
Recours à l'aide- Soutien du Comité Sectoriel (CSMO)	0,083
Recours au soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO)	1,789
<i>R-Square = 0,4946 Max-rescaled R-Square = 0,6584</i>	

Tableau 14 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation en termes de «stimulation des équipes de travail»

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation en termes de «stimulation des équipes de travail»	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Taille < 50 employés	0,627
Groupement sectoriel : Agriculture et pêche	0,407
Groupement sectoriel : Intermédiaires financiers	1,574
Groupement sectoriel : Services gouvernementaux	3,314
Syndicalisation partielle des employés	0,654
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	3,119
Budgétisation de la formation	1,431
Négociation partielle de la formation	1,911
Évaluation selon le niveau 1 de Kirkpatrick	4,215
Offre de formation	
Taux de formation < 25%	0,602
Recours au soutien institutionnel en matière de formation	
Recours à l'aide-conseil d'Emploi-Québec	7,276
Recours à l'aide- Soutien du Comité Sectoriel (CSMO)	0,653
Effet d'interaction	
<i>Recours à l'aide-conseil d'Emploi-Québec x Évaluation selon le niveau 1 de Kirkpatrick</i>	6,572
<i>R-Square =0,3906 Max-rescaled R-Square = 0,5212</i>	

Tableau 15 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation en termes de «meilleur climat de travail»

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation en termes de «meilleur climat de travail»	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Taille < 50 employés	0,834
Groupement sectoriel : Agriculture et pêche	0,439
Groupement sectoriel : Services gouvernementaux	1,779
Syndicalisation partielle des employés	0,509
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Planification des activités de formation	1,439
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	4,286
Budgétisation de la formation	1,378
Évaluation selon l'attestation de participation à la formation	1,484
Offre de formation	
Taux de formation ≥ 75%	2,314
Recours au soutien institutionnel en matière de formation	
Recours à l'aide-conseil d'Emploi-Québec	0,308
Recours à l'aide- Soutien du Comité Sectoriel (CSMO)	0,626
<i>R-Square = 0,2098 Max-rescaled R-Square = 0,2928</i>	

Tableau 16 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation en termes de «meilleure entente patronale-syndicale»

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation en termes de «meilleure entente patronale-syndicale»	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Tous les employés syndiqués	2,418
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Planification des activités de formation	2,156
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	7,074
Budgétisation de la formation	1,717
Négociation totale de la formation	11,335
Évaluation selon l'attestation de participation à la formation	2,498
Offre de formation	
Taux de formation < 25%	0,568
<i>R-Square =0,3805 Max-rescaled R-Square = 0,5555</i>	

Tableau 17 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation regroupé en termes de «climat de travail»

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation regroupé en termes de «climat de travail»	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Groupement sectoriel : Industries manufacturières 1	0,070
Groupement sectoriel : Industries manufacturières 3	6,244
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Planification des activités de formation	2,433
Budgétisation de la formation	6,276
Négociation partielle de la formation	5,191
Évaluation selon le niveau 2 de Kirkpatrick	3,906
Offre de formation	
25% ≤ Taux de formation <50%	12,246
<i>R-Square =0,5794 Max-rescaled R-Square = 0,8304</i>	

4- Résultats de régressions logistiques du modèle conceptuel 2 : les déterminants du rendement perçu de la formation en termes de productivité et compétitivité

Tableau 18 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation en termes de « produits ou services de meilleure qualité »

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation en termes de « produits ou services de meilleure qualité »	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
50 ≤ Taille < 100 employés	1,740
Syndicalisation partielle des employés	0,577
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	3,666
Budgétisation de la formation	1,390
Évaluation selon l'attestation des compétences acquises	2,114
Offre de formation	
Entraînement à la tâche	0,133
Formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier	11,020
Taux de formation < 25%	0,500
Recours au soutien institutionnel en matière de formation	
Recours au soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO)	3,234
<i>R-Square = 0,5740 Max-rescaled R-Square = 0,7579</i>	

Tableau 19 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation en termes de «plus grand respect des échéanciers de production»

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation en termes de «plus grand respect des échéanciers de production»	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Taille < 50 employés	0,682
Syndicalisation partielle des employés	0,689
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	2,124
Évaluation selon le niveau 1 de Kirkpatrick	2,247
Offre de formation	
Taux de formation ≥ 75%	1,612
Recours au soutien institutionnel en matière de formation	
Recours au soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO)	1,787
<i>R-Square = 0,3179 Max-rescaled R-Square = 0,4116</i>	

Tableau 20 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation en termes de «coûts de production inférieurs»

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation en termes de «coûts de production inférieurs»	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Taille < 50 employés	0,818
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	3,242
Planification de la formation	1,237
Évaluation selon le niveau 3 de Kirkpatrick	1,679
<i>R-Square = 0,2043 Max-rescaled R-Square = 0,2635</i>	

Tableau 21 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation regroupé en termes de «productivité et de compétitivité»

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation regroupé en termes de «productivité et de compétitivité»	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
50 ≤ Taille < 100 employés	2,572
Syndicalisation partielle des employés	0,466
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	7,886
Budgétisation de la formation	1,745
Évaluation selon l'attestation des compétences acquises	2,595
Offre de formation	
Formation générale	0,216
Formation structurée liée aux changements dans l'organisation	5,165
25% ≤ Taux de formation < 50%	2,381
<i>R-Square = 0,5741 Max-rescaled R-Square = 0,7434</i>	

5- Résultats de régressions logistiques du modèle conceptuel 2 : les déterminants du rendement perçu de la formation en termes de santé et sécurité au travail

Tableau 22 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation en termes de « moins de bris d'équipement»

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation en termes de « moins de bris d'équipement»	
Variabiles indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Taille <50 employés	0,776
Groupement sectoriel : Industries manufacturières 1	1,767
Syndicalisation partielle des employés	0,594
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	2,124
Évaluation selon le niveau 1 de Kirkpatrick	1,628
Offre de formation	
Formation générale	5,235
Formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier	0,505
<i>R-Square = 0,3306 Max-rescaled R-Square = 0,4310</i>	

Tableau 23 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation en termes de « moins de gaspillage de matériel ou de matériaux »

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation en termes de « moins de gaspillage de matériel ou de matériaux »	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
50 ≤ Taille < 100 employés	1,421
Groupement sectoriel : Industries manufacturières 1	1,588
Groupement sectoriel : Industries manufacturières 2	1,636
Groupement sectoriel : Commerce de détail	2,874
Syndicalisation partielle des employés	0,527
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Planification des activités de formation	1,693
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	6,194
Évaluation selon l'attestation des compétences acquises	9,070
Offre de formation	
Formation générale	1,005
Formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier	0,558
Taux de formation ≥ 75%	1,551
Recours au soutien institutionnel en matière de formation	
Recours à l'aide-conseil d'Emploi-Québec	1,078
Recours à l'aide- Soutien du Comité Sectoriel (CSMO)	0,281
Effet d'interaction	
<i>Recours à l'aide- Soutien du Comité Sectoriel (CSMO) x Évaluation selon l'attestation des compétences acquises</i>	2,852
<i>R-Square = 0,3571 Max-rescaled R-Square = 0,4758</i>	

Tableau 24 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation en termes de « moins d'accidents de travail»

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation en termes de « moins d'accidents de travail»	
Variables indépendantes	RC
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Planification des activités de formation	1,857
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	8,657
Évaluation selon l'attestation des compétences acquises	6,737
Offre de formation	
Formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier	0,218
Recours au soutien institutionnel en matière de formation	
Recours au soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO)	0,365
Effet d'interaction	
<i>Formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier x Évaluation selon l'attestation des compétences acquises</i>	4,077
<i>R-Square =0,2909 Max-rescaled R-Square = 0,3900</i>	

Tableau 25 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation regroupé en termes de «santé et sécurité au travail»

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation regroupé en termes de «santé et sécurité au travail»	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Groupement sectoriel : Industries manufacturières 3	0,221
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Planification des activités de formation	1,114
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	7,630
Évaluation selon l'attestation des compétences acquises	3,395
Offre de formation	
Formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier	0,228
Taux de formation < 25%	0,372
Effet d'interaction	
<i>Groupement sectoriel : Industries manufacturières 3 x Évaluation selon l'attestation des compétences acquises</i>	5,088
<i>R-Square =0,5052 Max-rescaled R-Square = 0,6622</i>	

Tableau 26 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation en termes de «promotion de certains employés»

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation en termes de «promotion de certains employés»	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Taille < 50 employés	0,280
Groupement sectoriel : Agriculture et pêche	0,321
Groupement sectoriel : Construction, Communication	0,503
Groupement sectoriel : Services gouvernementaux	0,662
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	0,796
Budgétisation de la formation	1,325
Négociation totale de la formation	2,203
Évaluation selon le niveau 3 de Kirkpatrick	0,459
Offre de formation	
Formation générale	1,296
Formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier	0,457
Formation structurée liée aux changements dans l'organisation	2,002
50% ≤ Taux de formation < 75%	0,693
Recours au soutien institutionnel en matière de formation	
Recours à l'aide- Soutien du Comité Sectoriel (CSMO)	3,362
Effet d'interaction	
<i>Taille < 50 employés x Évaluation selon le niveau 3 de Kirkpatrick</i>	2,175
<i>Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation x Évaluation selon le niveau 3 de Kirkpatrick</i>	2,131
<i>R-Square =0,3329 Max-rescaled R-Square = 0,4438</i>	

Tableau 27 : Associations significatives entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation en termes de «diminution du risque de chômage»

Variable dépendante : Rendement perçu de la formation regroupé en termes de «diminution du risque de chômage»	
Variables indépendantes	RC
Profil de l'organisation	
Groupement sectoriel : Construction, Communication	0,541
Groupement sectoriel : Commerce de gros	0,517
Tous les employés sont syndiqués	0,404
Pratiques organisationnelles en matière de formation	
Investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation	1,827
Planification de la formation	2,146
Évaluation selon le niveau 3 de Kirkpatrick	1,702
Offre de formation	
Taux de formation ≥ 75%	1,735
<i>R-Square = 0,0908 Max-rescaled R-Square = 0,1829</i>	

Chapitre 5

Analyse et discussion des résultats

Dans ce chapitre, nous analysons et discutons les principaux résultats de notre recherche. Cette discussion consiste à mesurer le chemin parcouru par rapport à la recherche scientifique portant sur la question de l'évaluation du rendement de la formation. Pour mesurer ce parcours, il faut rappeler que notre travail se dirigeait autour de deux grands objectifs généraux : le premier objectif, issu de la littérature, postule que certaines entreprises procèdent à une évaluation (formelle/informelle), pour mesurer ou percevoir le rendement (les retombées) de la formation. Le deuxième objectif consiste à combiner les trois approches (économique, managériale et de GRH, institutionnelle) pour mieux comprendre le comportement de l'employeur en matière d'évaluation de la formation et de perception de son rendement. Ce que nous proposons dans ce chapitre, c'est donc une discussion autour de ces deux grands objectifs. Nous faisons la synthèse des résultats empiriques obtenus et présentés au chapitre précédent et nous discutons de la portée de ces résultats pour l'avancement des connaissances dans notre champ disciplinaire. Nous tentons ainsi de répondre aux questions de recherche en commentant les conclusions les plus importantes de notre recherche. Celles-ci sont comparées aux conclusions des écrits scientifiques ayant traité des déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement dans les organisations.

Pour ce faire, nous subdivisons ce chapitre en quatre sections principales allant ainsi graduellement des intérêts actuels aux questionnements futurs. Premièrement, nous faisons un bref retour sur notre problématique de recherche. Dans la deuxième section, nous analysons les résultats empiriques à la lumière de nos hypothèses de recherche. Cette section permettra de cerner les explications sous-jacentes à la confirmation ou à l'infirmité des hypothèses de recherche et, du même coup, permettra de répondre aux interrogations initiales. Troisièmement, nous répondons à la question de recherche posée dans la présente thèse et nous présentons nos principaux constats, ainsi que le modèle conceptuel de déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu révisé au vu de nos

découvertes. Pour terminer, nous présentons les principales contributions de notre recherche, ses limites, ainsi que des pistes de réflexion pour les recherches futures. Nous concluons ce chapitre, et du même fait la thèse, par une discussion sur les perspectives de recherche investissant la thématique de l'évaluation du rendement de la formation de la main-d'œuvre. Après avoir présenté les points saillants de notre réflexion sur le sujet, principalement en ce qui concerne l'importance du développement des connaissances en la matière, nous esquissons les paramètres généraux d'un agenda de recherche permettant d'étayer et de compléter la compréhension du sujet.

5.1 Rappel de la question et des volets de recherche

L'objectif de la présente recherche empirique consiste à explorer les déterminants de l'évaluation de la formation et les déterminants de son rendement dans l'organisation. Plus particulièrement, nous nous sommes intéressé à l'influence des dimensions organisationnelles sur le processus d'évaluation de la formation de la main-d'œuvre et de son rendement dans les organisations. Nous nous sommes, en outre, intéressé au rôle que peut jouer l'évaluation en tant que facteur modérateur entre la perception du rendement de la formation et ses déterminants parmi les caractéristiques organisationnelles.

Notons que nous avons constaté dans notre revue de la littérature que la plupart des recherches sur la formation de la main-d'œuvre se sont penchées essentiellement sur les déterminants de la formation, ses emplacements et ses impacts. Au sujet des impacts de la formation, Barrett et Hovels (1998) ont observé que, depuis de longues années, les recherches scientifiques se sont orientées vers l'analyse des liens possibles entre la formation, les salaires et la productivité, bien que les résultats ne soient pas toujours convaincants. Très peu d'études donc se sont intéressées à l'évaluation de la formation et de son rendement dans les organisations, d'où l'intérêt de notre recherche, qui est d'acquérir des connaissances qui permettront de mieux comprendre les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement, un sujet moins exploré dans la littérature.

Les écrits consultés nous enseignent que, depuis les années 60, les auteurs se

préoccupent de cette question dans l'espoir d'apporter des réponses convaincantes aux employeurs et aux différents acteurs en relations industrielles. Deux vagues de recherches se sont développées depuis l'apparition de la théorie du capital humain avec Becker en 1964. La première vague contient les recherches des économistes, lesquelles sont apparues fidèles aux hypothèses considérant la formation comme investissement et qui envisagent l'acteur rationnel qui mesurera le rendement de ses investissements. Les travaux issus de cette orthodoxie du marché se sont souvent limités à des travaux empiriques facilités par le développement des outils économétriques, qui consistent à faire des estimations et des associations dépendamment des informations disponibles, entre des variables explicatives multiples et le rendement de la formation réduit à son tour aux seules dimensions économiques (croissance des salaires, de la production, du chiffre d'affaires, etc.). En plus des limites conceptuelles et méthodologiques que présentent ces études économiques sur le rendement de la formation, leurs résultats sont toujours mitigés et la plupart du temps contradictoires. En conséquence, ces résultats ne sont pas convaincants, et les acteurs sont toujours à la recherche de réponses sur la formation et son rendement.

La deuxième vague de recherche s'est développée selon deux directions différentes mais dans le cadre d'une même approche managériale complémentaire à l'approche économique. La première direction représente les recherches dans le cadre de l'approche de la gestion stratégique des ressources humaines qui s'est développée au début des années 90 en se référant à la théorie du capital humain et à la théorie basée sur les ressources (Prahalad & Hamel, 1990; Barney, 1991; Wright & McMahan, 1992; Nahapiet & Ghoshal, 1998). Les recherches empiriques se sont penchées essentiellement sur l'étude des impacts des pratiques de gestion des ressources humaines sur la performance organisationnelle. Les limites méthodologiques et conceptuelles ne manquaient pas à ces recherches. Leurs résultats sont discutables (du point de vue méthodologique), mitigés et contradictoires. À l'heure actuelle, ces recherches se concentrent sur le regroupement des pratiques de GRH, l'objectif étant de déterminer la meilleure combinaison possible de pratiques, alignées avec d'autres facteurs (internes et externes), créant ainsi un «regroupement» (ou «bundle») qui

agira sur la performance organisationnelle. Dans ce cas, la formation et le développement des compétences vont apparaître le plus souvent parmi les pratiques de GRH ou les composantes recommandées pour le regroupement des pratiques, sans que l'on spécifie pour autant l'impact de la formation en tant que telle sur la performance organisationnelle. Encore une fois, la théorie ne répond pas aux besoins des employeurs et des acteurs en matière du rendement de la formation en tant que pratique de GRH. La deuxième direction de recherche sur le rendement de la formation dans le cadre de l'approche managériale s'est développée avec Kirkpatrick qui, dans les années soixante, a développé un modèle d'évaluation de la formation selon différents niveaux permettant de mesurer le rendement de la formation. C'est le modèle le plus populaire en matière d'évaluation, bien que son quatrième niveau (mesure de résultats) recoupe les méthodes de calculs développées par les économistes. Les organisations se limitent, dans les meilleurs des cas, aux premiers niveaux de ce modèle lorsqu'elles évaluent leurs activités de formation. Les modèles issus de Kirkpatrick, cherchant à opérationnaliser son quatrième niveau hiérarchique (mesure des résultats), n'ont fait que complexifier davantage les façons d'évaluer la formation pour les entreprises, en introduisant des méthodes de calcul coûts-bénéfices. Nous pouvons dire que même l'évaluation aux premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick n'est pas encore une pratique répandue dans les organisations.

C'est dans le cadre de la revue de la littérature de deux approches (économique et managériale) que nous avons renforcé notre intérêt pour la recherche sur l'évaluation du rendement de la formation dans les organisations. Nous avons constaté, de par notre analyse des écrits recensés sur la formation et l'évaluation du rendement, que les deux approches fournissent des réponses qui nous paraissent parfois incomplètes mais qui, en contrepartie, offrent plusieurs pistes pour les futures recherches.

En effet, si le rendement est considéré par tous (chercheurs, professionnels, acteurs, etc.), comme une pierre angulaire pour le développement de l'investissement en formation, et si l'évaluation est nécessaire pour entrevoir les retombées de la formation, le fait de ne pas évaluer d'une manière ou d'une autre les activités de formation limitera les possibilités

d'entrevoir ou de mesurer les bénéfices générés par la formation, chose qui limitera probablement à son tour les intentions des entreprises d'investir dans les ressources humaines. Or, nous ne savons pas encore clairement quelles sont les entreprises qui évaluent leurs activités de formation, quels types de formation elles évaluent, comment et pourquoi elles évaluent. Y a-t-il un effet de l'évaluation sur la perception du rendement de la formation et, par conséquent, sur l'effort d'investissement et du développement de la formation de la main-d'œuvre dans les organisations? C'est sur ces questions que nous nous sommes penchés en formulant la question principale de la présente recherche comme suit :

«Quels sont les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu?»

Pour répondre à cette question de recherche, nous l'avons subdivisée en trois questions secondaires. La première question porte sur les déterminants de l'évaluation de la formation et des pratiques plus ou moins formelles de l'évaluation de la formation. La deuxième question porte sur les déterminants du rendement perçu de la formation, et la troisième question porte sur des déterminants particuliers qui peuvent avoir un double effet (direct et indirect) sur le rendement perçu de la formation, à savoir les pratiques plus ou moins formelles de l'évaluation. Les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu sont issus de quatre grandes caractéristiques organisationnelles en matière de formation, à savoir : le profil de l'organisation, les pratiques organisationnelles en matière de formation, l'offre de formation et le recours au soutien institutionnel en matière de formation.

La recherche des déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu a nécessité la mobilisation de trois approches théoriques différentes (économique, managériale et institutionnelle), ainsi que l'énoncé de trente-sept hypothèses de recherche permettant de vérifier l'influence des facteurs organisationnels et du soutien institutionnel sur l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. Pour fins de discussion, ces hypothèses sont regroupées sous *cinq volets* de recherche qui établissent des liens entre les composantes des deux modèles de recherche que nous avons proposés (Figure 1, page 132

et Figure 2, page 135). Rappelons brièvement ces volets :

Selon l'hypothèse de la rationalité parfaite des acteurs sur le marché du travail et la présence du seul mécanisme du marché comme moyen de régulation (approche économique), les employeurs doivent évaluer leurs activités de formation selon un processus formel qui comprend entre autres les quatre niveaux de Kirkpatrick (approche managériale), en fonction de quoi ils percevront ou non les retombées positives de leurs investissements en formation.

À l'encontre de l'approche économique, l'approche institutionnaliste adopte l'hypothèse de rationalité limitée des acteurs et fait appel aux mécanismes institutionnels dans la régulation des comportements. Ce cadre théorique nous servira à distinguer les dimensions organisationnelles qui se limitent à des évaluations formelles élémentaires de leurs activités de formation et qui, par contre, font des évaluations informelles (perception, appréciation) basées sur des croyances, des valeurs, des cultures ou des pratiques organisationnelles. Suivant ces deux logiques différentes, et compte tenu du postulat général en vertu de laquelle certaines entreprises procèdent à une évaluation (formelle ou informelle) qui permet de mesurer ou de percevoir le rendement (les retombées) de la formation, le *premier volet de recherche* suggère, dans une hypothèse spécifique, que les pratiques formelles d'évaluation de la formation influencent positivement la perception du rendement de la formation.

Le *deuxième volet de recherche* avance que le profil de l'organisation détermine l'évaluation de la formation ou la perception de son rendement. Ce volet se présente sous forme de neuf hypothèses. Trois hypothèses (H1, H2 et H3) établissent l'effet de la taille de l'organisation, du secteur d'activité et du niveau de syndicalisation au sein de l'organisation sur les pratiques formelles d'évaluation de la formation. Trois hypothèses (H1a, H2a et H3a) établissent l'effet de la taille de l'organisation, du secteur d'activité et du niveau de syndicalisation au sein de l'organisation sur la perception du rendement de la formation. Et enfin, trois hypothèses (H1b, H2b et H3b) explorent le rôle de modération que peuvent jouer

les pratiques formelles d'évaluation de la formation entre le profil de l'organisation (taille, secteur d'activité, niveau de syndicalisation) et la perception du rendement de la formation.

Le *troisième volet de recherche* avance que les pratiques organisationnelles en matière de formation déterminent l'évaluation de la formation et son rendement perçu. Elle se présente sous douze hypothèses dont quatre (H4, H5, H6 et H7) établissent l'effet de l'investissement de l'équivalent de 1% de la masse salariale en formation, la planification de la formation, la budgétisation de la formation et la négociation de la formation sur les pratiques formelles d'évaluation de la formation. Quatre autres hypothèses (H4a, H5a, H6a et H7a) établissent l'effet de l'investissement de l'équivalent de 1% de la masse salariale en formation, la planification de la formation, la budgétisation de la formation et la négociation de la formation sur la perception du rendement de la formation. Et enfin, quatre autres hypothèses (H4b, H5b, H6b et H7b) explorent le rôle de modération que peuvent jouer les pratiques formelles d'évaluation de la formation entre les pratiques organisationnelles en matière de formation (investissement, planification, budgétisation et négociation) et la perception du rendement de la formation.

Le *quatrième volet de recherche* avance que l'offre de formation détermine l'évaluation de la formation et son rendement perçu. Elle se présente sous six hypothèses dont deux (H8 et H9) établissent l'effet des types de formation et l'accès des employés à la formation sur les pratiques formelles d'évaluation de la formation. Deux autres hypothèses (H8a et H9a) établissent l'effet de la formation spécifique et l'accès des employés à la formation sur la perception du rendement de la formation. Et enfin, deux autres hypothèses (H8b et H9b) explorent le rôle de modération que peuvent jouer les pratiques formelles d'évaluation de la formation entre l'offre de formation (la formation spécifique, l'accès des employés à la formation) et la perception du rendement de la formation.

Le *cinquième volet de recherche* avance que le recours au soutien institutionnel en matière de formation détermine l'évaluation de la formation ou la perception de son rendement. Ce volet se présente sous forme de neuf hypothèses. Trois hypothèses (H10, H11

et H12) établissent l'effet de l'aide-conseil d'Emploi-Québec, l'aide-soutien du comité sectoriel de la main-d'œuvre (CSMO) et le soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FNFMO, devenu par la suite le FDRCMO) sur les pratiques formelles d'évaluation de la formation. Trois autres hypothèses (H10a, H11a et H12a) établissent l'effet de l'aide-conseil d'Emploi-Québec, l'aide-soutien du comité sectoriel de la main-d'œuvre (CSMO) et le soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre sur la perception du rendement de la formation. Et enfin, trois autres hypothèses (H10b, H11b et H12b) explorent le rôle de modération que peuvent jouer les pratiques formelles d'évaluation de la formation entre le recours au soutien institutionnel en matière de formation et la perception du rendement de la formation.

Enfin, rappelons que l'objectif de cette recherche de type en partie exploratoire consiste à identifier les facteurs déterminants de l'évaluation de la formation et de la perception de son rendement et aussi d'explorer si l'évaluation de la formation joue un rôle entre la perception du rendement de la formation et ses principaux déterminants.

5.2 Analyse des volets de recherche

Cette deuxième section servira à analyser les résultats de notre étude, à les comparer avec ceux des écrits scientifiques et à présenter les principaux constats de notre recherche relatifs aux facteurs déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. Ainsi, nous allons déterminer en quoi nos résultats convergent ou, au contraire, divergent, avec les écrits des auteurs de la littérature. Cette section est structurée de manière à discuter, dans un premier temps, de l'importance de l'évaluation dans la perception du rendement de la formation. Ensuite sont discutés les différents déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu ainsi que le rôle modérateur que peuvent jouer les pratiques formelles d'évaluation entre le rendement perçu de la formation et ses principaux déterminants. Enfin, nous synthétisons la discussion de nos résultats tout en positionnant notre construction théorique dans la littérature.

5.2.1 Les pratiques formelles d'évaluation déterminantes de la perception du rendement de la formation (*Premier volet de recherche*)

De la littérature sur l'évaluation de la formation, nous avons retenu le postulat général que certaines entreprises procèdent à une évaluation (formelle ou informelle), processus qui permet de mesurer ou de percevoir le rendement (les retombées positives) de la formation (Hashim, 2001; Rousseau-Caron, 2005).

Ainsi, nous avons retenu deux catégories de pratiques d'évaluation de la formation : la première est celle des pratiques formelles d'évaluation de la formation qui se définit comme regroupant toutes les pratiques structurées et explicites visant à établir un jugement sur la valeur d'un processus ou d'une activité de formation. Par exemple, l'utilisation d'un questionnaire pour évaluer la satisfaction des participants à une activité de formation, l'attestation de participation à la formation, l'attestation des compétences acquises lors de la formation, etc. Nous avons considéré dans notre recherche (comme variable dépendante du premier modèle conceptuel qui nous a permis de répondre à la première composante de notre question de recherche portant sur les déterminants de l'évaluation de la formation) cette première catégorie d'évaluation formelle de la formation comme variable à sept niveaux, soit l'évaluation de la formation, les trois premiers niveaux provenant du modèle de Kirkpatrick (1959) encore fort présent dans le monde de la formation (relatives aux réactions des participants, aux apprentissages et aux comportements en emploi), la pratique de l'évaluation selon «Autres façons d'évaluer» et la pratique de l'évaluation selon l'attestation de participation à la formation et l'attestation des compétences acquises lors de la formation. La deuxième catégorie des pratiques informelles d'évaluation de la formation regroupe les pratiques spontanées, non structurées, visant à établir un jugement sur la valeur d'un processus ou d'une activité de formation. Par exemple, le jugement spontané sans aucun support technique, comme l'appréciation ou la perception de la performance d'un employé formé. Ainsi, nous avons retenu cette catégorie d'évaluation informelle de la formation comme variable dépendante dans notre deuxième modèle conceptuel qui nous a permis de répondre à la deuxième composante de notre question de recherche portant sur

les déterminants du rendement perçu de la formation. Cette variable dépendante, c'est-à-dire le rendement perçu de la formation, a été étudiée selon vingt dimensions, dont quatre font référence à des retombées positives de la formation sur l'organisation en termes de gestion des ressources humaines, quatre en termes de climat de travail, trois en termes de productivité et de compétitivité, trois en termes de santé et sécurité au travail et deux en termes d'employabilité, que ce soit par la promotion de certains employés formés ou par l'évitement de congédiement de certains employés formés.

La dernière composante de notre question de recherche consiste à voir si les pratiques formelles d'évaluation de la formation (identifiées comme déterminants de la perception du rendement de la formation) ont un rôle de modération entre le rendement perçu de la formation et ses principaux déterminants. Commençons par la discussion du lien qui existe entre l'évaluation de la formation et la perception du rendement (premier volet de recherche sous une hypothèse spécifique confirmée).

D'après les résultats que nous avons obtenus, nous observons que les pratiques formelles d'évaluation de la formation influencent positivement la perception de plusieurs dimensions du rendement de la formation. Autrement dit, les employeurs qui procèdent à l'évaluation de leurs activités de formation selon des pratiques plus ou moins formelles vont avoir plus de chances de percevoir le rendement de la formation.

Ce résultat intègre en un sens l'approche économique qui postule qu'un employeur, pour mesurer ou entrevoir le rendement de son investissement en formation, doit procéder à l'évaluation formelle (à la Kirkpatrick ou autrement) de ses activités de formation. En effet, nous confirmons (voir tableau récapitulatif qui suit) que les pratiques formelles d'évaluation de la formation sont des variables associées (dont le coefficient est statistiquement significatif) à plusieurs dimensions du rendement de la formation. Ainsi, l'évaluation des réactions des participants à la formation (niveau 1 de Kirkpatrick) a un impact sur le rendement perçu de la formation en termes de moins de supervision ou d'encadrement, de stimulation des équipes de travail, de plus grand respect des échéanciers de production et de

moins de bris d'équipement. L'évaluation des compétences acquises à la fin de la formation (niveau 2 de Kirkpatrick) a un effet sur le rendement perçu de la formation regroupé en termes de climat de travail. L'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail (niveau 3 de Kirkpatrick) a un effet sur le rendement perçu en termes de moins de supervision des employés, de moins d'absentéisme, de réduction des coûts de production, de promotion de certains employés formés et de diminution des congédiements des employés formés. L'évaluation selon l'attestation de participation à la formation a un impact sur le rendement perçu en termes de meilleur climat de travail et de meilleure entente patronale-syndicale. Enfin, l'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation a un effet sur le rendement perçu en termes de moins de roulement de personnel, meilleure qualité des produits, moins de gaspillage de matériaux et moins d'accidents de travail.

Au-delà de la présentation une à une des corrélations statistiques significatives entre les pratiques formelles d'évaluation de la formation et les différents niveaux du rendement perçu, nous croyons qu'il y a une logique d'ensemble expliquant pourquoi les différentes pratiques conduisent à des effets perçus différents. Selon nous, cette logique est basée essentiellement sur la nature des pratiques d'évaluation de la formation, le niveau de complexité des indicateurs du rendement à mesurer ou à percevoir (Rivard et Lauzier, 2013) et le comportement rationnel de l'employeur. En effet, nos résultats révèlent que plus la pratique d'évaluation est formalisée à la Kirkpatrick ou selon les attestations des formations, plus elle s'associe à des indicateurs du rendement complexes à mesurer. Autrement dit, une pratique d'évaluation peu formalisée influence plus la perception des effets simples à mesurer. Notons ici que la pratique d'évaluation la moins formalisée est celle qui est la moins coûteuse en termes de temps et argent et, par conséquent, la plus accessible par les entreprises (Lavis, 2011)¹³⁸. De ce fait, nous observons que les employeurs qui paient plus

¹³⁸ Selon le rapport issu de la Conférence Board du Canada, Lavis (2011) rapporte que seulement 46% des entreprises sondées font l'évaluation de leurs activités de formation, dont 92% se limitent aux réactions des apprenants, 73% évaluent les connaissances acquises à la suite de la formation, 66% évaluent les transferts des connaissances dans les milieux du travail et seulement 40% évaluent les effets de la formation sur l'organisation.

pour les pratiques les plus formalisées vont percevoir plus d'effets de productivité complexes à mesurer. Par exemple, la pratique d'évaluation suivant le premier niveau de Kirkpatrick, qui cherche à évaluer les réactions cognitives et affectives des participants à l'égard de la formation (Morgan et Casper. 2000), conduit plus à des effets de satisfaction simples à mesurer ou à percevoir. L'évaluation de transferts des connaissances dans le milieu de travail favorise davantage la perception des indicateurs de productivité complexes. L'évaluation selon l'attestation des compétences acquises de la formation permet plus, quant à elle, la perception des retombées positives pour l'employeur et l'employé. Ainsi, nous concluons que la logique de rationalité économique est présente dans le comportement de l'employeur en matière d'évaluation de la formation, même si la perception elle-même est issue d'une logique autre qu'économique (les valeurs, la culture, le cognitif, les vécus, etc.). Il semble alors que la dynamique du comportement de l'employeur en matière d'évaluation du rendement de la formation soit animée en même temps par une rationalité économique «parfaite» et une rationalité institutionnelle «limitée».

Les résultats obtenus confirment le degré d'influence d'un processus d'évaluation formelle sur un processus d'évaluation informelle (perception des retombées positives de la formation). Ainsi, nous pouvons avancer que les processus d'évaluation formelle et informelle de la formation sont liés et peuvent se renforcer mutuellement. En d'autres termes, l'employeur qui évalue le rendement de la formation peut en même temps être guidé par une rationalité pure de l'acteur (évaluation selon les pratiques formelles) ou par d'autres facteurs comme les aspects culturels, organisationnels, de gestion ou institutionnels (perception des retombées positives de la formation). Ainsi, nous éclairons le comportement des entreprises qui, le cas échéant, ne vont pas très loin en matière de processus d'évaluation, mais qui perçoivent néanmoins des retombées positives multiples dans l'organisation.

La confirmation du processus d'évaluation (pratiques d'évaluation plus ou moins élaborées de la formation de la main-d'œuvre) comme déterminant principal de la perception du rendement de la formation nous permettra dans ce qui suit de vérifier si ce processus, combiné à d'autres facteurs déterminants du rendement (d'aspects organisationnels, institutionnels et de formation), a aussi un rôle à jouer dans la perception des retombées positives de la formation dans les organisations. Cet effet direct de l'évaluation formelle sur la perception du rendement de la formation (évaluation informelle) nous permettra, dans une autre étape de la recherche, de voir s'il y a également un effet indirect. En d'autres mots, en plus de leurs effets directs sur la perception du rendement de la formation de la main-d'œuvre, les pratiques formelles d'évaluation de la formation exercent-elles des effets modérateurs entre la perception du rendement de la formation de la main-d'œuvre et ses déterminants?

<i>Premier volet de recherche</i>						
Influence des pratiques formelles d'évaluation de la formation sur la perception de son rendement						
Pratiques d'évaluation	Niveau 1 de Kirkpatrick	Niveau 2 de Kirkpatrick	Niveau 3 de Kirkpatrick	"Autres façons d'évaluer"	Attestation de participation	Attestation des compétences
Rendement ¹³⁹ perçu en termes de :						
Gestion des ressources humaines	Dim. 1		(1,499)**			
	Dim.2	(1,373)** ¹⁴⁰				
	Dim.3					(1,399)**
	Dim.4			(1,415)***		
	Dim.5			(1,931)**		
Climat de travail	Dim.6			(1,942)**		
	Dim.7	(4,215)**				
	Dim.8				(1,484)**	
	Dim.9				(2,498)**	
Productivité & Compétitivité	Dim.10		(3,906)**			
	Dim.11					(2,114)**
	Dim.12	(2,247)*				
	Dim.13			(1,679)*		
Santé et sécurité au travail	Dim.14					(2,595)*
	Dim.15	(1,628)**				
	Dim.16					(9,070)*
	Dim.17					(6,737)*
Employabilité	Dim.18					(3,395)**
	Dim.19			(0,469)**		
	Dim.20			(3,518)***		

* P< 0, 001 ; ** P< 0, 05; ***P< 0, 10

¹³⁹ Rendement perçu de la formation en termes de : **Dim.1** : capacité des employés de s'adapter au changement technologique ou organisationnel; **Dim.2** : moins de supervision ou d'encadrement; **Dim.3** : moins de roulement de personnel; **Dim.4** : moins d'absentéisme; **Dim.5** : dimensions regroupées en termes de GRH; **Dim.6** : motivation personnelle accrue des employés formés; **Dim.7** : stimulation des équipes de travail; **Dim.8** : meilleur climat de travail; **Dim.9** : meilleure entente patronale-syndicale; **Dim.10** : dimensions regroupées en termes de climat de travail; **Dim.11** : produits ou services de meilleure qualité; **Dim.12** : plus grand respect des échéanciers de production; **Dim.13** : coûts de production inférieurs; **Dim.14** : dimensions regroupées en termes de productivité et de compétitivité; **Dim.15** : moins de bris d'équipement; **Dim.16** : moins de gaspillage de matériel ou de matériaux; **Dim.17** : moins d'accidents de travail; **Dim.18** : dimensions regroupées en termes de santé et sécurité au travail; **Dim. 19** : promotion de certains employés formés; **Dim.20** : éviter le congédiement de certains employés formés.

¹⁴⁰ Les valeurs entre parenthèse indiquent les rapports des côtes.

5.2.2 Le profil de l'organisation comme déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu (*Deuxième volet de recherche*)

Le profil de l'organisation semble être un déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. De même, certaines pratiques formelles d'évaluation semblent exercer des effets de modération sur les relations liant le profil de l'organisation au rendement perçu de la formation. Dans ce paragraphe, nous allons discuter successivement de l'effet de trois principaux facteurs (la taille de l'organisation, le secteur d'activité et la syndicalisation des employés dans l'organisation) sur l'évaluation de la formation et de son rendement perçu ainsi que le rôle modérateur des pratiques formelles d'évaluation, à savoir l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail (niveau 3 de Kirkpatrick) et l'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation).

<i>Deuxième volet de recherche</i>	
Les facteurs déterminant le rapport du profil de l'organisation à l'évaluation de la formation et son rendement perçu	
Les facteurs déterminant le rapport entre le profil de l'organisation et les pratiques formelles d'évaluation de la formation	Les facteurs déterminant le rapport entre le profil de l'organisation et la perception du rendement de la formation
<ul style="list-style-type: none"> • Taille : 100 employés et plus • Syndicalisation «partielle» des employés • Secteurs d'activité économique : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Industries manufacturières 1 ✓ Commerce de détail ✓ Services publics ✓ Agriculture 	<ul style="list-style-type: none"> • Taille : 50 à 99 employés • Syndicalisation «totale» des employés • Secteurs d'activité économique <ul style="list-style-type: none"> ✓ Industries manufacturières 2 ✓ Industries manufacturières 3 ✓ Commerce de détail ✓ Commerce de gros ✓ Finances et assurances ✓ Services publics ✓ Construction
	Facteur de modération
	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail (niveau 3 de Kirkpatrick) • Attestation des compétences acquises lors de la formation

5.2.2.1 La taille de l'organisation est un déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu

Pour les trois niveaux¹⁴¹ de taille d'organisations que nous avons retenue pour notre étude, nos résultats indiquent que ce sont les organisations comptant 100 salariés et plus qui évaluent plus leurs activités de formation. Elles le font plus selon des pratiques formelles

¹⁴¹ Nous avons retenu pour notre étude trois catégories d'organisations selon le nombre de salariés: les organisations qui emploient plus de 100 salariés, les organisations qui emploient plus de 50 mais moins de 100 salariés et les organisations qui emploient moins de 50 salariés.

d'évaluation. Plus précisément, elles évaluent la formation selon les trois premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick. Les organisations de 50 à 99 salariés procèdent à l'évaluation formelle autrement, et ce, en reconnaissant par attestation les compétences acquises lors de la formation. Enfin, les organisations de 1 à 49 employés évaluent la formation selon «Autres façons d'évaluer¹⁴²». Par contre, ce sont les organisations de 50 à 99 salariés qui perçoivent plus le rendement de la formation (évaluation informelle).

(1) Nos résultats rejoignent de nombreuses études qui soutiennent que le degré de formalisation des pratiques de formation, et par ce fait la formalisation des pratiques d'évaluation, croît avec la taille de l'organisation.

Les études de Lapierre et *al.* (2005) confirment l'effet de la taille de l'entreprise sur les pratiques d'évaluation de la formation. En effet, ces chercheurs constatent que les entreprises qui évaluent toutes ou certaines de leurs activités de formation se trouvent en plus forte proportion chez celles qui comptent 100 employés et plus, par rapport à celles qui comptent 9 employés ou moins (68% contre 40%), et chez celles de 50 à 99 employés par rapport à celles de 1 à 49 employés (60% contre 43%).

D'autres études telles que celles de Preston, 2010 ; Foreman, 2008 ; Conférence Board du Canada dans Lapierre et *al.* 2005 ; Belcourt et *al.* 2002 ; Twitchell et *al.* 2001 dans Dunberry et *al.* 2006 ; CSN, 2001 ; Anderson, 2000 ; Barrett et Hôvels, 1998 ; Henripin, 1998 ; Scott, 1997 ; ASTD, 1997 ; Sarin, 1998 et Paradas, 1993b dans Dunberry et *al.* 2006 montrent que plus la taille de l'entreprise est grande et plus son poids économique, ses moyens humains et financiers sont importants, plus elle aura tendance à mettre en place un système d'évaluation formelle de la formation, et que les petites entreprises, au contraire, y sont beaucoup moins enclines. Garand et Fabi (1996) concluent, sur la base de plusieurs études empiriques regroupant plus de 5000 PME, que l'évaluation du rendement de la formation

¹⁴² Les principales autres façons d'évaluer sont les suivantes : « dans la pratique, par une supervision ou un contrôle du travail effectué » ; « par un examen ou un test de certification de l'organisme formateur » ; « par une évaluation annuelle de l'employé » ; « par un compte rendu ou un rapport écrit de la personne formée » ; « par une mise en situation ou simulation » ; « l'employé formé doit former d'autres employés » ; « par l'observation directe : client-mystère ou évaluation de la satisfaction de la clientèle ».

reste surtout informel avec un minimum de procédures dans les très petites entreprises. Elle devient, par contre, plus formelle (avec des modes de mesure quantitatifs et qualitatifs, des formulaires et rencontres structurées, etc.) dans les entreprises de taille moyenne et grande.

Nos résultats concordent parfaitement avec le constat de ces auteurs dans le sens où nous observons que les entreprises de 100 employés et plus procèdent à l'évaluation selon les trois premiers niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick, alors que celles de moins de 100 employés enregistrent plutôt des perceptions des retombées positives de leurs activités de formation.

Dans le même ordre d'idées, plusieurs autres études se sont questionnées sur les difficultés propres à la gestion de la formation dans les PME (Preston, 2010 ; Foreman, 2008 ; Rousseau-Caron, 2005 ; Betcherman, Leckie et McCullen, 2000 ; Anderson, 2000 ; Julien, 1997 ; Baldwin et Johnson, 1995 ; Doray, Bagaoui et Richard, 1994 ; Benoît et Rousseau, 1993 ; d'Amboise et Garand, 1993). Ce faisant, ces études démontrent un lien entre la taille de l'entreprise et les difficultés de gestion de la formation. Les difficultés des petites entreprises à former ou à gérer la formation et, notamment, l'évaluation des activités de formation s'expliquent par la faiblesse de la structuration de la fonction de gestion des ressources humaines (l'absence d'un responsable dans le domaine de la formation, manque d'expertise pour former et évaluer le personnel), les coûts des formations et des évaluations, le nombre réduit de personnels à former, etc.

Selon nous, l'absence d'évaluation selon des pratiques formelles d'évaluation dans les entreprises de moins de 100 employés s'explique non seulement par des facteurs objectifs liés à l'organisation (degré de formalisation, coûts, disponibilité du personnel à former et à évaluer) mais aussi par des facteurs subjectifs et cognitifs liés aux propriétaires des petites entreprises. En effet, la main-d'œuvre employée dans les petites entreprises est généralement plus polyvalente, et l'entrepreneur aura donc tendance à privilégier la formation sur le tas et à se méfier des formations formalisées. Ce type de formation permet une meilleure intégration des employés ainsi qu'une évaluation informelle basée sur une

étroite relation entre employeur-employé.

Notre constat à propos de la taille de l'organisation et l'évaluation formelle et informelle de la formation de la main-d'œuvre peut aussi s'expliquer par le phénomène de bureaucratie dans les organisations tel que le décrit Michel Crozier dans son approche stratégique de l'acteur. En effet, dans *l'Acteur et le système*, Crozier et Friedberg (1977) soutiennent que plus la zone d'incertitude est importante dans les grandes entreprises, plus il y a de distance hiérarchique et plus un système bureaucratique s'installe, malgré la délégation de pouvoirs. Selon nous, dans les petites entreprises, la distance hiérarchique ou la zone d'incertitude est presque nulle du fait de la proximité de l'employeur avec le concret et le quotidien de son entreprise. L'employeur est donc à proximité de la formation qu'il offre et, par conséquent, il peut percevoir son rendement. Par contre, dans les entreprises de grande taille, il y a une distance hiérarchique entre les fonctions et entre les structures de l'organisation. La zone d'incertitude entre le concret (retombées de la formation) et l'investissement en formation est importante. Il y faudra alors avoir plus recours à des modalités formelles pour évaluer le rendement de la formation.

Nous constatons que, parmi les entreprises assujetties à la loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre au Québec, dite *Loi sur les compétences*, ce sont celles comptant 100 employés et plus qui procèdent à l'évaluation de leurs activités de formation et elles le font plus selon des pratiques formelles d'évaluation. Les entreprises comptant moins de 100 mais plus de 50 employés font plutôt une évaluation informelle de la formation de la main-d'œuvre. Quant aux entreprises de moins de 50 employés qui ne pratiquent l'évaluation ni formelle ni informelle, elles doivent procéder à une évaluation plus élaborée de la formation (facteur modérateur) pour avoir plus de chance de percevoir le rendement de la formation. Cette association entre la taille de l'organisation et les pratiques formelles d'évaluation de la formation concorde bien avec les constats de la plupart des écrits scientifiques sur la question. Enfin, quel que soit l'angle de l'approche d'étude, il est vrai que la taille de l'organisation est un déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu.

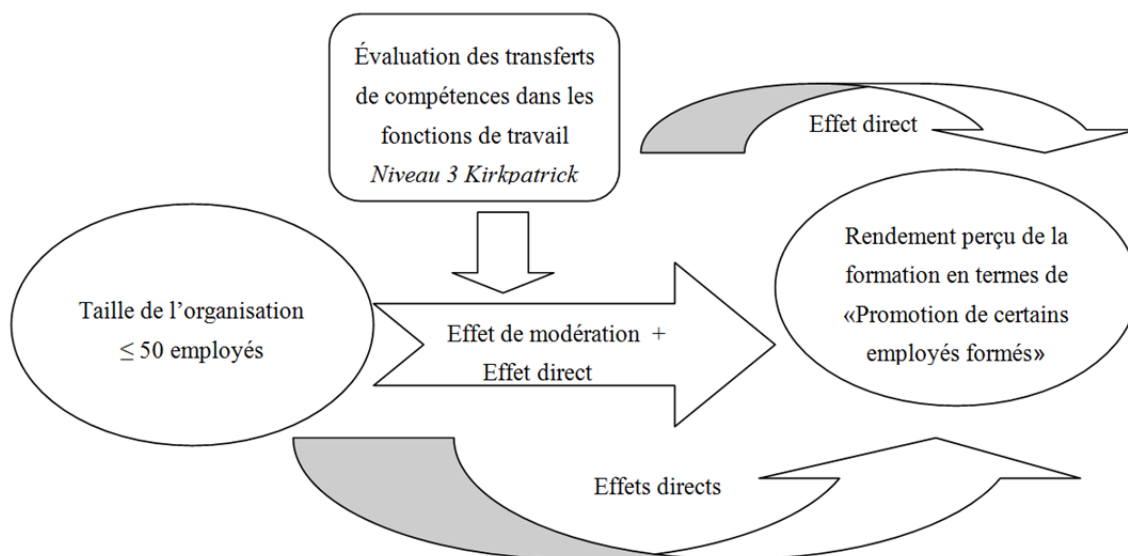
Au total, nous concluons que la taille de l'organisation a un effet majeur sur ses pratiques d'évaluation de la formation. Nous avons fait ressortir le fait que le degré de formalisation des pratiques d'évaluation de la formation variait avec la taille. Ce sont les entreprises de plus de 100 employés qui procèdent à l'évaluation formelle de leurs activités de formation. Par contre, les entreprises comptant moins de 100 mais plus de 50 employés évaluent de manière informelle (perception) les activités de formation. Ces deux principaux constats de notre recherche appuient les conclusions qu'on trouve dans la littérature sur l'évaluation de la formation. En effet, de manière générale, les entreprises procèdent à l'évaluation de la formation de façon formelle ou informelle (Hashim 2001, Rousseau-Caron, 2005). Des écrits scientifiques comme ceux de Lapierre et *al.* (2002, 2005), Fournier et *al.* (2004), Belcourt et *al.* (2002), Twitchell et *al.* (2001) dans Dunberry et *al.* (2006), Goux et *al.* (2001), Nutek (2000), Betcherman et *al.* (1998), Barrett et Hôvels (1998), Henripin (1998), Sarnin (1998), Scott (1997), Garand et Fabi (1996) et Paradas (1993a, 1993b) soutiennent l'idée que le degré de formalisation de l'évaluation de la formation croît avec la taille de l'organisation mais que, dans les petites entreprises, l'évaluation de la formation se limite à de simples constats découlant de processus informels. Nos constats vont non seulement dans le même sens que celui des écrits scientifiques mais apportent plus de précisions quant à l'association de la taille aux types de pratiques formelles d'évaluation de la formation, d'une part, et aux types de dimensions du rendement perçu de la formation, d'autre part.

Par ailleurs, nous constatons que l'évaluation de la formation selon les transferts de compétences dans les fonctions de travail (niveau 3 de Kirkpatrick) joue le rôle de modérateur entre les entreprises comptant moins de 50 employés et la perception du rendement de la formation. Les petites entreprises, pour augmenter ou renforcer leur perception du rendement de la formation, doivent procéder à des évaluations élaborées.

(2) L'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail un certain temps après la formation est un facteur modérateur des relations entre la taille de l'entreprise (moins de 50 employés) et le rendement perçu de la formation en termes de «promotion de certains employés formés» (Figure III-A). À la lumière des résultats obtenus

(tableau CLIII), nous croyons pouvoir affirmer que l'évaluation des transferts de compétences acquises lors de la formation semble produire un effet de modération (effet indirect) sur le rendement perçu de la formation en termes de «promotion de certains employés formés». Cet effet serait plus important que les effets directs qui résultent de la taille de l'organisation (moins de 50 employés) et de la pratique formelle d'évaluation de la formation (niveau 3 de Kirkpatrick). Devrait-on conclure que la perception du rendement de la formation en termes de «promotion de certains employés formés» passerait nécessairement par l'évaluation formelle de la formation selon le troisième niveau de Kirkpatrick ? Nous croyons qu'il faudrait faire preuve de prudence au niveau de la conclusion, bien que nos résultats montrent que cette pratique d'évaluation de la formation a effectivement modéré les relations entre le rendement perçu en termes de «promotion de certains employés» et ses déterminants (entreprise comptant moins de 50 employés).

Figure III-A : Rôle modérateur de l'évaluation selon le niveau 3 de Kirkpatrick



5.2.2.2 La syndicalisation «partielle» des employés est déterminante des pratiques formelles d'évaluation de la formation

Dans notre recherche, nous avons distingué les organisations selon deux niveaux de syndicalisation de leurs employés : les organisations où tous les employés sont syndiqués (syndicalisation «totale») et les organisations où seulement certains employés sont syndiqués (syndicalisation «partielle»).

Nos résultats indiquent que ce sont les organisations où seulement certains employés sont syndiqués qui évaluent la formation et elles le font selon les pratiques formelles d'évaluation de la formation à la Kirkpatrick ou selon l'attestation des participations à la formation. Par contre, nous n'avons observé aucune association statistiquement significative entre les organisations où tous les employés sont syndiqués et l'évaluation formelle ou informelle de la formation. Il apparaît que la syndicalisation «totale» n'a pas d'effet sur l'adoption d'un processus d'évaluation de la formation, alors qu'une syndicalisation «partielle/limitée» a un effet positif sur l'évaluation des activités de formation selon des pratiques formelles. Ainsi, nous pouvons confirmer que la syndicalisation «partielle ou limitée » des employés dans l'organisation est un déterminant des pratiques formelles d'évaluation de la formation.

Pour situer ce résultat par rapport à la littérature, il est important de clarifier que les constats des écrits scientifiques à propos des effets des syndicats sur les pratiques de formation sont trop divisés et la plupart du temps contradictoires. En effet, il existe une littérature abondante traitant des effets du syndicalisme sur la gestion des organisations et notamment la gestion des ressources humaines et la performance organisationnelle. Depuis le début des années 80, les recherches sur les effets des syndicats sur l'essor des organisations ont pris deux directions différentes (Freeman et Medoff, 1984). La première direction, d'inspiration néoclassique, considère la présence syndicale comme distorsion et élément de nuisance au bon fonctionnement des organisations dans un contexte concurrentiel. Donc, la syndicalisation ne génère que des effets négatifs sur la compétitivité et la survie de l'organisation. La deuxième direction, par contre, considère que même si la

présence syndicale est toujours caractérisée par l'introduction de plus de rigidité dans les milieux de travail et de plus de formalisation des pratiques de gestion des ressources humaines, cela n'empêcherait pas ses retombées positives sur les organisations, les syndiqués et pour toute la société. Par exemple, les effets positifs que génère la syndicalisation des employés pour l'entreprise sont l'accroissement des qualifications, plus de formation à moindre coût, faible taux de roulement, plus grande productivité, etc. (Freeman et Medoff, 1979, 1983, 1984). Notons que si la littérature est abondante en ce qui concerne l'effet des syndicats sur la gestion des organisations, elle est plutôt maigre en ce qui concerne l'effet des syndicats sur la formation et on ne trouve presque pas d'études sur l'impact de la syndicalisation sur l'évaluation du rendement de la formation.

Les analyses empiriques sur l'influence des syndicats dans le domaine de la formation présentent des résultats très divergents. Des auteurs comme Duncan et Stafford (1980), Mincer (1983)¹⁴³, Barron et *al.* (1987)¹⁴⁴, Kuhn et Sweetman (1999)¹⁴⁵ associent négativement la présence syndicale à la formation des employés. Par contre, Lynch (1992)¹⁴⁶, Green (1993)¹⁴⁷ et Kennedy et *al.* (1994)¹⁴⁸ trouvent que la présence syndicale influence

¹⁴³ En se basant sur les données du National Longitudinal Survey (NLS) des États-Unis de 1969-1971, Mincer constate que les travailleurs syndiqués plus âgés (48 à 64 ans) qui n'ont pas changé de statut syndical au fil des ans (toujours syndiqués) ont suivi beaucoup moins de formation que leurs homologues non syndiqués qui n'ont pas changé de statut (toujours non syndiqués). Les travailleurs âgés qui sont passés d'un emploi non syndiqué à un emploi syndiqué (nouveaux syndiqués) bénéficiaient également de moins de formation dans leur emploi syndiqué que ceux qui avaient conservé leur emploi non syndiqué. Dans le cas des travailleurs plus jeunes (17 à 27 ans), ceux qui ont toujours été syndiqués ou qui ont eu un emploi syndiqué ont reçu moins de formation que leurs homologues n'ayant jamais été syndiqués.

¹⁴⁴ En se basant sur des données d'enquête auprès des employeurs, Barron et *al.* (1987) trouvent que la syndicalisation a un effet négatif sur la formation.

¹⁴⁵ Kuhn et Sweetman (1999) affirment que les syndiqués investissent moins dans le capital humain général à mesure qu'ils avancent dans leur carrière à cause de la perception de stabilité de leur emploi.

¹⁴⁶ Lynch (1992) se sert des données du National Longitudinal Survey of Youth (NLSY) des États-Unis de 1980 et 1983 pour montrer l'influence positive des syndicats sur la formation.

¹⁴⁷ En se basant sur des données britanniques, Green (1993) constate que les syndicats ont une influence significativement positive sur la formation dans les petites entreprises, mais pratiquement nulle dans les grandes entreprises.

¹⁴⁸ En se basant sur une enquête auprès d'entreprises australiennes, Kennedy et *al.* (1994) estiment que les entreprises où l'on trouve un syndicat impliqué activement dans la négociation offrent beaucoup plus de formation.

positivement la formation des employés. D'autres auteurs comme Green (2001) et Freeman et Medoff (1984) affirment que les syndicats renforcent l'attachement des travailleurs envers l'entreprise (en leur permettant de faire connaître leurs préoccupations quant à leur milieu de travail), ce qui implique que les entreprises syndicalisées devraient être plus enclines à investir tant dans le capital humain général que dans le capital humain spécifique de leurs travailleurs.

En effet, depuis l'apparition de la théorie du capital humain de Becker vers les années 60, toute tentative d'étudier l'impact de la formation se base sur la distinction standard entre capital humain général et capital humain spécifique à l'entreprise. On entend par capital humain spécifique toutes compétences utiles seulement dans l'entreprise actuelle du travailleur, tandis que par capital humain général on entend des compétences utiles tant en dehors que dans ladite entreprise. Les deux types de capital humain diffèrent considérablement du point de vue de celui qui paie la formation, de celui qui en récolte les bénéfices et de leur impact sur la stabilité de l'emploi. Ainsi, les entreprises n'investiront pas dans le capital humain général parce qu'elles n'ont aucune assurance de tirer profit de leur investissement à cause de la mobilité de la main-d'œuvre. Elles ont, par conséquent, plus d'intérêt à investir dans le capital humain spécifique. Bien que, dans les faits, la distinction entre les deux types du capital humain reste souvent ambiguë, les auteurs avancent que l'influence des syndicats sur la formation sera différente selon qu'il s'agit d'un type de capital humain ou de l'autre.

Au Canada, Green et Lemieux (2001), Gilbert (2003) constatent un impact négatif de la présence syndicale sur l'accès à la formation. Jennings (1996) et Kapsalis (1998) avancent que la présence syndicale réduit la probabilité d'offre de formation par l'employeur.

Au Québec, Charest (1998) constate que la participation syndicale à la formation est très limitée. Dans le même ordre d'idées, Bernier (2002) constate que la participation des syndicats à la gestion de la formation dans leur entreprise reste marginale. L'auteur dégage deux tendances de l'action syndicale au niveau de l'entreprise : une tendance réductrice du

rôle de la formation et qui est fortement présente dans les entreprises au Québec, et une tendance qui cherche à se positionner en profitant de l'intérêt des employeurs pour la formation pour élargir ses interventions et ses influences en la matière. Dans une étude récente portant sur la concertation en milieu de travail entre employeurs et employés au Québec, Lesemann et *al.* (2011) montrent que la responsabilité des syndicats et des représentants des employés en matière d'évaluation des apprentissages en milieu de travail est faible.

Aux États-Unis, des auteurs comme Frazis et *al.* (2000), Black et Lynch (1998), Barron, Fuess et Loewenstein (1987) constatent que la présence syndicale s'associe à une réduction de la formation en cours d'emploi. Par contre, au Royaume-Uni, les résultats obtenus dans les études de Booth et *al.* (2004), Heyes et Stuart (2000), Green, Machin et Wilkinson (1999) et Booth (1991) montrent que la présence syndicale fait augmenter la probabilité que les employés recevront une formation structurée.

Au total, l'impact de la présence syndicale sur la formation est très ambigu et varie selon les études, selon les pays et selon les systèmes de relations industrielles.

Selon nous, les résultats obtenus de notre recherche à propos de l'absence de lien entre la syndicalisation «totale» des employés et l'évaluation formelle de la formation et l'influence positive de la syndicalisation «limitée ou partielle» des employés sur les pratiques formelles d'évaluation de la formation s'insèrent bien dans les débats théoriques et empiriques actuels sur les effets de la syndicalisation sur les pratiques de GRH, et notamment leurs effets sur la formation de la main-d'œuvre. En effet, nos résultats s'expliquent selon deux pistes de réflexion tirées de la littérature : d'une part le rôle protecteur et d'autre part le rôle mobilisateur que peuvent jouer les syndicats auprès de leurs membres et qui pourraient aller à l'encontre de l'évaluation formelle de la formation de la main-d'œuvre.

Notre réflexion à propos des rôles des syndicats pour expliquer l'absence d'association entre la présence syndicale et l'évaluation formelle de la formation pourrait s'inscrire dans l'argumentation de certains auteurs qui affirment l'effet négatif de la

syndicalisation sur la formation (par exemple, les syndiqués investissent moins dans le capital humain général à cause de la perception de stabilité de leur emploi).

En mobilisant leurs membres et en renforçant leur attachement envers leur entreprise, les syndicats œuvrent à stabiliser l'emploi. D'ailleurs, il a été montré que la présence des syndicats est associée à des emplois plus stables (c'est-à-dire, à une plus grande ancienneté en emploi). La stabilité d'emploi peut entraîner plus d'investissement dans la formation étant donné que tant les entreprises que les travailleurs croient que leurs relations pourront durer plus longtemps.

Sachant que les emplois dans les entreprises syndicalisées sont plus stables, il y aura donc une forte chance pour les employés (syndiqués) formés de demeurer dans leur poste suffisamment longtemps pour que l'entreprise recueille les fruits de son investissement en capital humain. Cette plus grande stabilité liée à la présence syndicale se traduirait donc par une assurance aux entreprises de pouvoir recueillir le rendement de leur investissement en formation. Selon nous, cette condition vaut tout autant pour le comportement des organisations syndicalisées en matière d'investissement en formation que pour leur comportement en matière d'évaluation du rendement de la formation. En effet, rassurées de pouvoir recueillir le rendement de leur investissement en formation, les organisations totalement syndicalisées se trouvent moins enclines à évaluer les transferts de compétences dans les fonctions de travail ou à évaluer la formation selon un outil d'évaluation trop formalisé. C'est ce qui pourrait expliquer que la présence d'une main-d'œuvre syndiquée pourrait ne pas avoir d'influence sur l'évaluation formelle de la formation.

La deuxième piste de réflexion que nous proposons pour expliquer la neutralité de la présence syndicale vis-à-vis de l'évaluation formelle de la formation se réfère au rôle protecteur des syndicats. Cherchant à protéger leurs membres, les syndicats pourront être plus réfractaires à l'évaluation de la formation par crainte qu'elle ne conduise à l'évaluation des compétences de la main-d'œuvre. Dans son étude portant sur les pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement dans les entreprises performantes au Québec, Dunberry

(2007) constate que les représentants syndicaux s'attendent à ce que l'évaluation de la formation se fasse dans le «respect des employés et des individus» et ils souhaitent une évaluation formative aboutissant à l'amélioration des performances des employés plutôt qu'à une pratique répressive envers les individus.

Par contre, dans les organisations où la présence syndicale est «limitée ou partielle» (où on a donc moins de protection syndicale de la main-d'œuvre, moins de stabilité d'emploi et moins d'assurance pour les organisations de pouvoir recueillir le rendement de la formation), on procède à l'évaluation formalisée de la formation.

En conclusion, il semble qu'au Québec, malgré la volonté de concertation et près de deux décennies après l'entrée en vigueur de la Loi du 1%, l'employeur a encore largement la mainmise sur le processus de formation. C'est à lui de déterminer l'offre de formation, de décider de son évaluation et de reconnaître les compétences acquises. Les syndicats au niveau des organisations n'ont pu récupérer suffisamment, semble-t-il, à leur propre compte, les enjeux et les priorités de la formation dans le contexte économique et social d'aujourd'hui. S'ils n'ont que peu, voire aucune influence sur cette composante importante du processus de la formation qu'est l'évaluation, ils sont alors encore prisonniers d'une démarche défensive ancrée au modèle traditionnel de régulation du travail. Il serait possible, par conséquent, que la présence syndicale dans les organisations soit une stratégie proactive en matière de développement des compétences dans les milieux de travail, et que les représentants syndicaux participent pleinement au processus de développement de la formation dans l'organisation.

Au total, les résultats de cette recherche montrent que le niveau de syndicalisation des employés varie inversement par rapport au niveau de formalisation des pratiques d'évaluation de la formation. Moins on compte d'employés syndiqués dans l'entreprise, plus il y a évaluation formelle de la formation. À l'opposé, plus on compte d'employés syndiqués, moins on observe une évaluation formelle de la formation (c'est-à-dire plus d'évaluation informelle). En effet, nous avons observé une association positive entre l'évaluation

informelle (perception) de la formation et le haut niveau de syndicalisation des entreprises (confirmation de l'hypothèse H3a) ainsi qu'une association positive entre une faible syndicalisation dans l'entreprise (seule une partie des employés sont syndiqués) et l'évaluation formelle de la formation (confirmation de l'hypothèse H3). Ainsi, nos constats vont dans le même sens que ceux issus de la littérature et, de ce fait, nous confirmons que la syndicalisation des employés va à l'encontre de l'évaluation formelle des activités de formation. Ces résultats peuvent s'expliquer par les craintes des syndicats du fait que l'évaluation formelle de la formation ne soit pas considérée comme évaluation du rendement de l'employé, ne soit pas formative et ne se déroule pas dans le respect des employés. Les employeurs dont tous les employés sont syndiqués se limiteront ainsi à des évaluations informelles pour percevoir les retombées de la formation en termes de paix syndicale. Par contre, les employeurs dont seulement une partie des employés sont syndiqués procèdent à l'évaluation formelle de la formation.

5.2.2.3 L'évaluation de la formation et de son rendement perçu varie selon les secteurs d'activité économique

Dans notre étude sur les facteurs déterminant le rapport entre secteurs d'activité économique et l'évaluation de la formation et de son rendement perçu, nous avons observé que beaucoup de variables à l'étude présentent des liens statistiquement significatifs avec les regroupements¹⁴⁹ de secteurs d'activité économique.

(1) Quant au rapport entre les secteurs d'activité économique et les pratiques formelles d'évaluation de la formation, nos résultats indiquent que ce sont les regroupements des secteurs des industries manufacturières 1, de commerce de détail, de l'agriculture et des services gouvernementaux qui s'associent aux pratiques formelles d'évaluation de la formation. De manière générale, notre résultat cadre avec Géhin (1989) qui montre que l'appartenance sectorielle est déterminante dans toutes les étapes de

¹⁴⁹ Pour la variable de secteurs d'activité économique, l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) a procédé à des regroupements des secteurs d'activité économique, selon la Classification des activités économiques du Québec (CAEQ), afin d'avoir un nombre suffisant d'observations pour chaque question à l'étude.

processus de formation dans les organisations.

Nos résultats indiquent que le regroupement sectoriel des commerces de détail favorise plus l'évaluation de la formation par l'attestation des participations ou l'attestation des compétences acquises lors de la formation. Ce résultat va dans le même sens que le constat de Dunberry (2007) dans une étude portant sur l'évaluation de la formation et de son rendement dans 12 entreprises québécoises performantes. L'auteur arrive à la conclusion que, dans le secteur du commerce de détail, la formation aux produits peut être très élaborée, et ceci nécessite un système rigoureux d'évaluation des apprentissages et d'attestation de formation théorique ainsi que le recours à des pratiques formelles d'évaluation pour s'assurer du professionnalisme des conseillers vendeurs.

Le regroupement de secteurs de services gouvernementaux procède à l'évaluation de la formation selon d'«Autres» pratiques formelles d'évaluation. Ce résultat concorde avec les conclusions de plusieurs études sectorielles au Québec et au Canada. En effet, Lapierre et *al.* (2005) concluent que les employés des services publics, de l'administration publique, des secteurs de la santé et de l'éducation ont plus de chances de recevoir de la formation parrainée. Turcotte et Montmarquette (2003) considèrent que l'accès à la formation semble plus facile dans certains secteurs d'activité que dans d'autres. Comparé à l'industrie du commerce de détail, le domaine financier et de l'assurance, le secteur des communications et autres services publics ainsi que ceux regroupés de l'enseignement et des services de soins de santé offrent tous aux travailleurs plus de possibilités de participation à la formation structurée en entreprise. Le rapport de l'enquête¹⁵⁰ canadienne sur l'éducation et la formation des adultes indique aussi que les employés des services publics, de l'administration publique et de la finance ont trois à quatre fois plus de chances de recevoir de la formation parrainée par l'employeur que les travailleurs de la construction.

Selon nous, si la littérature confirme que ce regroupement sectoriel parraine plus de formation structurée, il est plus probable qu'il dispose de structures de formation capables

¹⁵⁰ Statistique Canada et Développement des Ressources Humaines Canada. (2001). Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada. Apprentissage et réussite. Ottawa, catalogue 81-586.

d'élaborer un processus de formation complet. En effet, dans ce processus élaboré de formation s'inscrit l'évaluation formelle des activités de formation selon une supervision ou un contrôle du travail effectué, un examen ou un test de certification de l'organisme formateur, une évaluation annuelle de l'employé, un rapport écrit par la personne formée, une mise en situation ou une simulation, une formation des employés par un autre employé ou l'évaluation de la satisfaction de la clientèle.

Les industries manufacturières 1 pratiquent l'évaluation de la formation et elles le font selon la pratique d'évaluation des connaissances (niveau 2 du modèle d'évaluation de Kirkpatrick). Ce résultat va dans le même sens que les constats de certaines recherches sectorielles. Lesemann et *al.* (2010) constatent que les industries manufacturières de première transformation ont développé des méthodes de formation pour favoriser le transfert de compétences entre des ouvriers quittant pour la retraite et des jeunes nouvellement engagés.

D'après les informations¹⁵¹ disponibles, les industries manufacturières au Québec sont des PME (plus de 80% des entreprises manufacturières comptent moins de 50 employés et seulement 3% en emploient plus de 200) trop diversifiées, et dont près de la moitié des emplois sont des emplois de production. Nous pouvons ainsi comprendre que la polyvalence est importante et trop demandée par les PME manufacturières. Les employés doivent donc maîtriser plusieurs compétences. Pour répondre à ces exigences, les employeurs font des efforts de développement des compétences du personnel existant ou des nouveaux recrutés, d'où le recours des entreprises manufacturières formatrices à l'évaluation des compétences acquises lors de la formation.

Quant au secteur primaire¹⁵², nos résultats indiquent que les employeurs de ce regroupement sectoriel attestent les compétences acquises par leurs employés lors de la

¹⁵¹ Institut de la statistique du Québec. 2010. Statistiques principales du secteur de fabrication, pour l'activité totale, par sous-secteurs du SCIAN, Québec, 2008. En ligne.

¹⁵² Agriculture et services relatifs à l'agriculture, pêche et piégeage, exploitation forestière et services forestiers, mines, carrières et puits de pétrole.

formation. En nous appuyant sur les informations disponibles¹⁵³ sur ce regroupement sectoriel, nous pensons que la dynamique d'évaluation formelle de la formation par ces secteurs d'activité s'explique ainsi : ce regroupement sectoriel, comme d'autres d'ailleurs, connaît un vieillissement de la main-d'œuvre et un nombre important de départs à la retraite. Par conséquent, pour assurer la relève et la rétention de la main-d'œuvre qualifiée, les partenaires du marché de travail en collaboration avec Emploi-Québec ont formulé une stratégie de formation basée sur l'apprentissage en milieu de travail pour qualifier la main-d'œuvre en emploi. Cette stratégie permet aux salariés de développer des compétences en emploi et de se les voir reconnaître en vertu des normes professionnelles.

Ainsi, en participant à ces activités de formation, l'apprenant acquiert les connaissances et le savoir-faire de son métier grâce à l'encadrement d'un compagnon d'apprentissage expérimenté. Au terme de ce cycle de formation, l'employé qui répond aux exigences du programme ou de l'activité de formation reçoit une attestation de qualification. Cette démarche de formation-évaluation-reconnaissance des acquis professionnels est presque généralisée par les secteurs composant ce regroupement sectoriel. Par exemple, depuis des années, les employés agricoles peuvent suivre une formation sur mesure orientée vers des besoins précis, et ce, dans le cadre d'un collectif de formation qui regroupe tous les intervenants dans la formation agricole. Les employés forestiers, bien qu'ils n'aient pas accès à un cadre collectif de formation comme celui de l'agriculture, peuvent quand même profiter des actions de formation, professionnellement reconnue, orientée vers leurs besoins précis, et ce, en collaboration étroite entre Emploi-Québec et des institutions de formation.

(2) Quant au rapport des secteurs d'activité économique au rendement perçu de la formation de la main-d'œuvre, nos résultats indiquent que la plupart de regroupement des secteurs d'activité procèdent à la perception des retombées positives de leurs activités de formation. Nous observons que certains secteurs se limitent seulement à l'évaluation informelle (la perception du rendement) de la formation alors que d'autres secteurs font

¹⁵³ <http://www.mrnf.gouv.qc.ca/statistiques/index.jsp>

appel autant à l'évaluation formelle qu'informelle de la formation. Notre constat va dans le même sens que ce qu'avancent Hashim (2001) et Rousseau-Caron (2005), à savoir que si les entreprises ne font pas une évaluation formelle de la formation (à la Kirkpatrick ou autrement), elles peuvent faire une évaluation informelle (appréciation, perception) pour poursuivre dans la voie de la formation.

D'après les résultats obtenus, nous constatons l'importance de l'appartenance sectorielle dans le comportement des entreprises au Québec en matière d'évaluation de la formation et, de ce fait, dans le développement des compétences dans les milieux de travail. Nous observons aussi la coexistence des pratiques formelles et informelles d'évaluation de la formation dans les différents secteurs d'activité économique. Le recours à des pratiques formelles d'évaluation de la formation n'empêcherait pas la perception/appréciation des retombées positives de la formation et vice versa. En effet, parmi les huit regroupements sectoriels qui se réfèrent à leurs croyances, leurs valeurs ou leurs pratiques sectorielles de percevoir le rendement de la formation, trois procèdent en plus à l'évaluation formelle de la formation. Ces résultats confirment l'effet du secteur sur l'évaluation formelle ou informelle du rendement de la formation. Certains secteurs (les industries manufacturières 1, le commerce de détail, les services publics et l'agriculture) procèdent plus à l'évaluation formelle de leurs activités de formation, alors que d'autres procèdent plus à de simples évaluations-perceptions des retombées de la formation dans les organisations. Bien qu'en général notre constat s'accorde avec ceux des recherches antérieures à propos de l'effet du secteur sur l'évaluation de la formation, il y a néanmoins des différences quant au sens des relations associant le secteur aux pratiques d'évaluation de la formation. Ceci s'explique par des différences au niveau des objectifs des études et des données utilisées. Selon nous, les secteurs se distinguent qualitativement en matière d'évaluation de la formation pour diverses raisons dont, notamment, les différences entre les processus et les types de formation dans les secteurs ainsi que la complexité ou la simplicité des contenus des formations nécessaires au secteur. En somme, sur la base des données dont nous disposons (dix regroupements de secteurs), il nous semble peu convaincant d'établir une relation entre

le secteur et les pratiques d'évaluation de la formation.

Si on situe le recours aux pratiques formelles d'évaluation de la formation dans le cadre d'une pure rationalité économique des acteurs de regroupement sectoriels et l'évaluation informelle (perception-appréciation) dans un cadre de rationalité «limitée» ou autre qu'économique, il nous semble que les employeurs de différents regroupements sectoriels au Québec sont guidés, dans leur processus d'évaluation de la formation, non seulement par une logique économique mais aussi par une logique non économique. Si, dans leur processus d'évaluation de la formation, les employeurs des industries manufacturières 1, de commerce de détail et des services publics sont animés par deux logiques différentes en même temps, il existe alors une certaine relation entre les deux approches et entre les pratiques formelles et informelles d'évaluation de la formation. C'est ce que nous allons discuter à propos du rôle de modération des pratiques formelles d'évaluation de la formation qui renforce la perception des retombées positives de la formation dans les secteurs d'activité économique.

(3) Nos résultats indiquent que le regroupement sectoriel des industries manufacturières 1 est un déterminant de la perception du rendement de la formation, ce qui veut dire que les employeurs de ce regroupement sectoriel procèdent à l'évaluation informelle de leurs activités de formation. On observe également que la pratique formelle d'évaluation de la formation selon le premier niveau du modèle de Kirkpatrick est un déterminant de la perception du rendement de la formation. En explorant le rôle que peut jouer cette pratique formelle d'évaluation de la formation sur la perception du rendement de la formation par les employeurs des industries manufacturières 1, nous découvrons qu'elle consolide fortement (en augmentant la chance) la perception du rendement de la formation chez les employeurs de ce regroupement sectoriel. Autrement dit, lorsque ce regroupement sectoriel, en plus de procéder à l'évaluation informelle de la formation (par la perception des retombées positives), procède également à l'évaluation de réactions des participants à la formation, il augmentera ses chances de percevoir le rendement de la formation de manière considérable. Cette augmentation provient de l'effet de facteur de modération que peut

avoir la pratique formelle d'évaluation de la formation entre les industries manufacturières 1 et la perception du rendement de la formation.

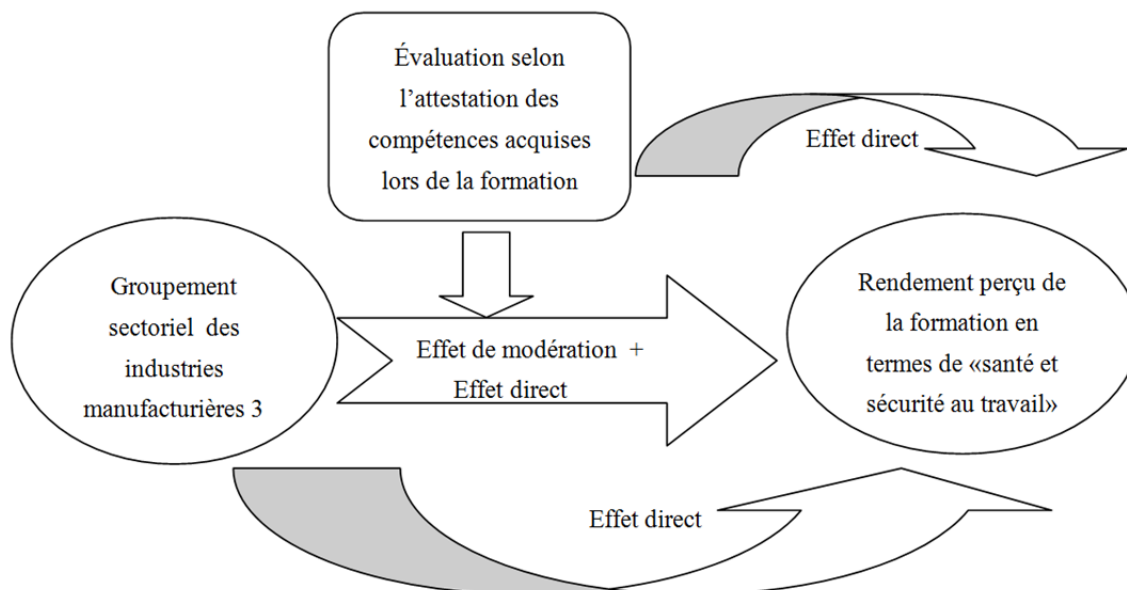
L'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation semble aussi être un modérateur important des relations entre certaines dimensions du rendement perçu de la formation et leurs déterminants. En effet, nous constatons que l'attestation des compétences acquises lors de la formation entraîne un effet de modération plus important sur la relation entre les industries manufacturières 3 et le rendement perçu de la formation en termes de «santé et sécurité au travail», que son effet direct sur ce type de rendement (Figure III-B). Bien que l'effet direct des industries manufacturières 3 sur ce rendement de la formation soit négatif, l'effet d'interaction de ce groupement sectoriel et de l'attestation des compétences est important et l'emporte sur les effets directs. En d'autres mots, les employeurs qui agissent dans ce groupement sectoriel et qui cherchent à percevoir le rendement de la formation en termes de «santé et sécurité au travail» n'ont pas d'autres choix que d'attester les qualifications des employés formés.

Ce résultat nous amène à des conclusions d'ordre théorique et pratique. Sur le plan théorique, nous concluons que le processus d'évaluation du rendement de la formation poursuivi par les employeurs de différents regroupements de secteurs d'activité au Québec est animé en même temps par des comportements objectifs et subjectifs. Le comportement objectif (évaluation formelle de la formation) est nourri par une logique de pure rationalité économique, alors que le comportement subjectif (évaluation informelle de la formation) est nourri par une logique culturelle, de croyance, de pratiques organisationnelles, sectorielles et institutionnelles. Bien que totalement différentes, ces deux logiques coexistent et se complètent dans la détermination de l'évaluation du rendement de la formation chez les industries manufacturières 1 au Québec. Ainsi, sur le plan théorique, nous nous éloignons de la dichotomisation traditionnelle entre l'approche économique et l'approche institutionnelle pour la remplacer par une jonction et une complémentarité des rôles dans l'explication des déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu.

Sur le plan pratique, ce résultat peut orienter les interventions des acteurs en relations industrielles en matière de formation de la main-d'œuvre. Les politiques publiques qui cherchent à développer la formation de la main-d'œuvre dans les milieux de travail doivent dorénavant cibler leurs interventions vers les pratiques formelles et informelles dans le processus de la formation pour atteindre leurs objectifs. Les employeurs et les intervenants sectoriels doivent non seulement formaliser le processus d'évaluation de la formation mais aussi entretenir et enrichir les pratiques, les croyances et les cultures sectorielles en la matière.

Enfin, on ne peut terminer cette discussion des résultats obtenus à propos de regroupements sectoriels au Québec sans noter qu'il faut être prudent quant à ce type d'analyse, puisque les secteurs disponibles dans le cadre de notre étude sont agrégés et ne permettent pas une analyse de chaque secteur, où il peut y avoir de profondes différences. Une analyse plus approfondie et plus spécifique au secteur pourrait s'avérer pertinente dans une étude ultérieure, avec d'autres données.

Figure III-B : Rôle modérateur de l'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation



5.2.3 Les pratiques organisationnelles en matière de formation déterminantes de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu (Troisième volet de recherche)

Les pratiques organisationnelles en matière de formation semblent avoir des effets positifs sur l'évaluation de la formation et, notamment, sur les pratiques formelles et informelles d'évaluation. Nous analysons successivement l'effet de l'investissement de 1% de la masse salariale en formation, de la planification de la formation, de la budgétisation de la formation et de la négociation de la formation sur l'évaluation de la formation et de son rendement perçu.

Troisième volet de recherche

Les facteurs déterminant le rapport des pratiques organisationnelles en matière de formation à l'évaluation de la formation et de son rendement perçu

- L'investissement de l'équivalent de 1% de la masse salariale en formation
 - La planification de la formation
 - La budgétisation de la formation
 - La négociation «partielle» de la formation
- **Facteur modérateur : Évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail, un certain temps après la formation (niveau 3 de Kirkpatrick).**

5.2.3.1 L'investissement de l'équivalent de 1% de la masse salariale en formation est un déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu

Le Québec s'est doté en 1995 de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*¹⁵⁴ (*Loi 90*). Cette loi se veut un cadre législatif obligeant les employeurs à investir dans le développement du capital humain et, du même coup, cherchent à modifier les comportements des acteurs sur le marché du travail (Charest, 1999).

Les informations disponibles¹⁵⁵ montrent que, depuis l'adoption en 1995 d'une loi favorisant le développement de la formation continue, l'effort des entreprises québécoises en matière de formation s'est amélioré. De façon générale, on trouve une proportion élevée

¹⁵⁴ La Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre adoptée en 1995, aussi appelée «Loi du 1%», a été modifiée en juin 2007. La Loi est renommée et devient la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, dite «Loi sur les compétences». En conséquence, le Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO) devient le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO).

¹⁵⁵ Rapports de gestion d'Emploi-Québec; Rapports d'activités du FDRCMO; Rapports de recherches et d'études, MESS, Québec.

d'employeurs qui financent de la formation et, parmi ces derniers, une forte proportion d'employeurs qui atteignent le 1% d'investissement obligatoire (Lapierre et *al.* 2005). Dans le plan stratégique 2011-2014 de la Commission des partenaires du marché du travail, nous lisons qu'en 2009, sur les 12 824 entreprises assujetties à la *Loi sur les compétences*, 87,8% ont déclaré des dépenses liées à la formation représentant au moins 1% de leur masse salariale. Cependant, cette proportion demeure stable depuis une dizaine d'années, et ce, malgré les tentatives institutionnelles favorisant l'instauration d'une culture de formation dans les milieux de travail. D'après Statistique Canada (2008), le Québec accuse toujours un retard important sur les autres provinces en matière de formation liée à l'emploi, et ce, malgré la mise en place d'une loi coercitive concernant l'investissement en formation. Par exemple, le taux d'accès à une formation liée à l'emploi est de 28% au Québec, alors que le taux pour l'ensemble du Canada est de 36%.

Le développement du capital humain (compétences, expériences et savoirs des personnes) par l'entremise de la formation continue est sans contredit un enjeu contemporain du marché du travail parmi les plus importants. Plusieurs réflexions et innovations se sont inscrites dans cette recherche d'un effet de levier institutionnel en regard des milieux de travail afin d'accroître les investissements dans la formation de la main-d'œuvre. Tel était par exemple l'objectif de la *Loi sur les compétences* au Québec, à l'instar des expériences françaises et australiennes. Or, les bilans demeurent critiques à cet égard, et plusieurs recherches¹⁵⁶ soulignent que la perception d'un faible rendement de l'investissement dans la formation apparaît comme un des facteurs explicatifs du sous-investissement en formation continue. Le fait de ne pas être en mesure d'entrevoir les bénéfices générés par l'investissement dans la formation limitera probablement, en effet, les intentions des entreprises d'investir dans les ressources humaines et, *a contrario*, celles qui perçoivent ces bénéfices en seront d'autant stimulées à investir. Ainsi, il apparaît que toute tentative institutionnelle ou organisationnelle visant à stimuler l'investissement dans la formation reste tributaire de la capacité à démontrer que ces investissements rapportent des

¹⁵⁶ Les études de Bishop (1994, 1997); Holzer et *al.* (1993) ; Bartel (1994) ; Black et Lynch (1995, 1996 et 1997) ; Barrett et O'Connell (1997).

bénéfices aux organisations.

Un des objectifs de notre recherche est de démontrer le mécanisme par lequel, en outillant les acteurs du marché du travail et, notamment, les employeurs, de critères organisationnels, de gestion et institutionnels, on leur permet d'entrevoir le rendement de la formation qui, à son tour, agira sur leurs intentions d'investir dans le développement des compétences de leur personnel.

En effet, nos résultats indiquent que l'atteinte du seuil de 1% de la masse salariale comme investissement dans la formation de la main-d'œuvre permettra aux employeurs d'avoir plus de chances de mesurer (évaluer formellement) ou percevoir (évaluation informelle) les retombées positives de la formation.

(1) L'investissement de l'équivalent de 1% de la masse salariale dans la formation de la main-d'œuvre est une pratique organisationnelle en matière de formation qui mène à l'évaluation de la formation selon des pratiques formelles. Ce rôle de déterminant qu'a l'investissement en formation sur l'évaluation formelle peut répondre à la logique de rationalité parfaite de l'employeur. En effet, pour prendre des décisions rationnelles à propos de l'investissement en formation, l'investisseur doit mesurer le rendement de son investissement. Dans cette logique de l'approche économique, notre constat va dans le même sens que les conclusions des écrits scientifiques de Lapierre et *al.* 2005, 2002 ; Fournier et *al.* 2004 ; Leckie et *al.* 2001 ; Goux et *al.* 2001 ; Nutek, 2000 ; Bellmann et Buchel, 2000 ; Smith et Hayton, 1999 ; OCDE, 1998 ; CEDEFOP, 1998 ; Henripin, 1998 (dans Lapierre et *al.* 2002) ; Betcherman et *al.* 1998 ; McMullen et Davidman, 1998 ; Jacob et *al.* 1996 ; Baldwin et Johnson, 1995 ; Knoke et Kalleberg, 1994 ; Benoît et Rousseau, 1993 et Becker, 1975.

(2) Nos résultats démontrent aussi que l'investissement de l'équivalent de 1% de la masse salariale en formation donne plus de chances à l'employeur de percevoir le rendement de la formation. En effet, l'investissement (au seuil de 1%) en formation s'associe fortement à la plupart des dimensions du rendement perçu de la formation. Bien que notre

recherche ne nous permette pas de distinguer le comportement individuel de chaque employeur en matière d'évaluation du rendement de la formation, nous pouvons quand même conclure que les employeurs qui investissent en formation peuvent soit évaluer formellement le rendement de leur investissement, soit évaluer informellement (perception), soit en même temps évaluer et percevoir, pour être suffisamment convaincus de retombées positives de la formation. En d'autres mots, comme le notent certains auteurs, l'évaluation formelle n'empêcherait pas l'évaluation- perception du rendement de la formation. Donc, l'employeur au Québec pourrait être guidé par une logique rationnelle pour s'engager dans des évaluations formelles et mesurer le rendement de son investissement en formation, tout comme il peut aussi se référer à ses expériences, à sa culture, à ses mœurs et à ses convictions de percevoir le rendement de son investissement en formation.

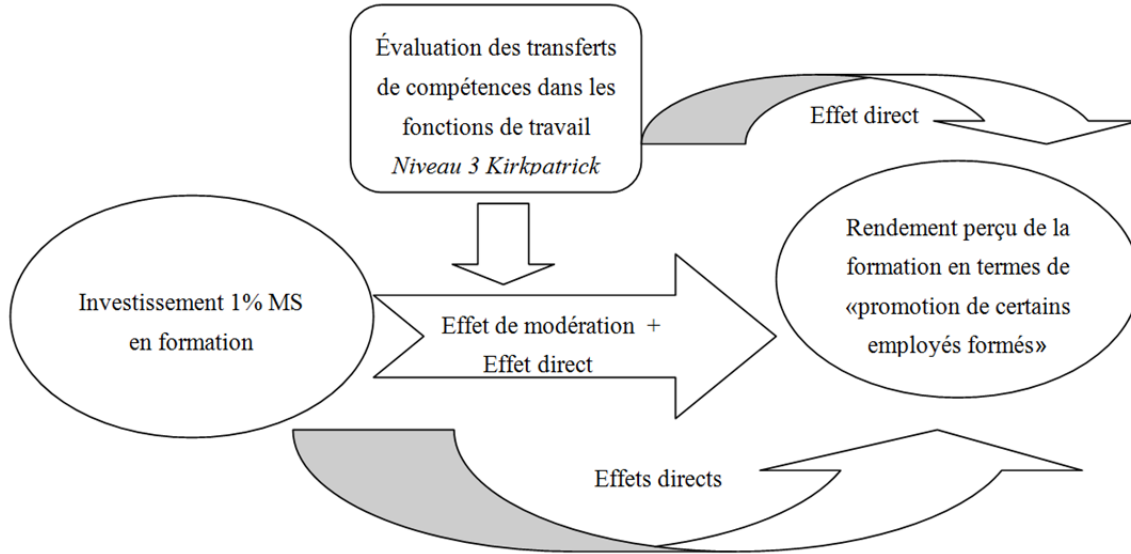
Au total, on constate que l'investissement de l'équivalent de 1% de la masse salariale dans la formation de la main-d'œuvre est un déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. En d'autres mots, l'employeur qui investit au moins 1% de la masse salariale dans la formation de son personnel peut soit évaluer le rendement de ses activités de formation selon des pratiques élaborées, soit évaluer de manière informelle en se limitant à la juste perception des retombées de la formation dans l'organisation. Selon nous, ce constat peut répondre à deux logiques comportementales différentes. La première logique qui anime le comportement de l'employeur en matière d'évaluation formelle du rendement de la formation est la rationalité parfaite de l'acteur économique. La rationalité parfaite est basée sur les seuls facteurs économiques. L'employeur qui investit au moins 1% de la masse salariale dans la formation de la main d'œuvre doit, selon un comportement rationnel, mesurer ou évaluer formellement le rendement de son investissement en formation pour décider de son comportement en matière d'investissement en formation. La deuxième logique qui anime le comportement de l'employeur en matière d'évaluation informelle du rendement de la formation est celle de la rationalité «limitée» guidée par des facteurs autres qu'économiques. Ce sont plutôt des facteurs d'ordre culturel et cognitif.

(3) Nos résultats indiquent (tableau CLIII) aussi que les deux pratiques

organisationnelles en matière de formation, à savoir l'investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation et l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail un certain temps après la formation, permettront ensemble d'augmenter les possibilités de perception du rendement de la formation chez l'employeur. C'est le rôle de modération que peut jouer l'évaluation formelle de la formation (niveau 3 de Kirkpatrick) sur les déterminants de la perception du rendement de la formation. En effet, l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail semble exercer un effet de modération (effet indirect) sur le rendement perçu de la formation en termes de «promotion de certains employés formés» plus important que les effets directs qu'exercent l'investissement en formation (1% de la masse salariale) et la pratique formelle d'évaluation de la formation (niveau 3 de Kirkpatrick) sur ce type de rendement perçu de la formation. Doit-on conclure que la perception du rendement de la formation en termes de «promotion de certains employés formés» passe nécessairement par l'évaluation formelle de la formation selon le troisième niveau de Kirkpatrick ? Nous croyons qu'il faut faire preuve de prudence au niveau de la conclusion, bien que nos résultats montrent que cette pratique d'évaluation de la formation a effectivement renforcé les relations entre le rendement perçu en termes de «promotion de certains employés» et ses déterminants (entreprise comptant moins de 50 employés et investissement au seuil de 1% de la masse salariale en formation).

Nous concluons enfin qu'en plus de représenter le principal moyen choisi dans la loi sur les compétences pour accroître la formation en entreprise, l'investissement en formation en tant que déterminant des pratiques formelles et informelles d'évaluation de la formation semble un moyen adéquat et, en fait, un passage obligé pour favoriser le développement de la formation de la main-d'œuvre et développer une culture de formation dans les milieux de travail.

Figure IV : Rôle modérateur de l'évaluation selon le niveau 3 de Kirkpatrick



5.2.3.2 La planification de la formation est un facteur déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu

La planification des besoins de formation est une activité importante dans le processus de formation de la main-d'œuvre. Caron (1994) qualifie la planification des activités de formation comme facteur principal de réussite de la formation. Les études montrent une association entre la planification des besoins de formation et l'offre de formation parrainée par les employeurs. Les organisations qui planifient la formation sont celles qui offrent le plus de formation aux employés (CEDEFOP, 1998; Benoît et Rousseau (1993)). La revue des écrits nous enseigne qu'au Québec (ainsi qu'en France, où on a le même type de loi sur la formation continue), plus de la moitié des entreprises qui déclaraient avoir donné de la formation avaient planifié leurs besoins de formation. Au Québec, la loi sur les compétences qui a pour objectif d'améliorer la qualification et les compétences de la main-d'œuvre tient compte de l'influence de la planification des besoins de formation sur l'accroissement de l'offre de formation dans les organisations. À cet effet, on observe que la loi sur les compétences reconnaît les dépenses encourues pour identifier les besoins de formation des employés de l'entreprise et pour planifier les activités de formation, soit dans

le cadre d'un plan spécifique, global ou inclus dans un plan de développement des ressources humaines¹⁵⁷.

Nos résultats vont dans le même sens que les écrits scientifiques traitant de l'importance de la planification des besoins de formation sur le développement des activités de formation et, par-là, l'accroissement de l'investissement en formation dans les milieux de travail. En effet, nous constatons que la planification de la formation est un facteur déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu, ce qui veut dire que la planification de la formation comme pratique organisationnelle en matière de formation renforce le recours aux pratiques formelles (à la Kirkpatrick ou autrement) et informelles (perception-appréciation) d'évaluation dans le processus de formation. La planification de la formation mène donc à l'évaluation du rendement de la formation qui, à son tour, renforce la conviction des employeurs pour continuer dans la voie de l'investissement en formation et de développement des compétences de leur main-d'œuvre.

En conclusion, la forte corrélation que nous avons obtenue entre la planification des besoins de formation et les processus formel et informel d'évaluation du rendement de la formation renforce les constats des recherches antérieures quant à l'établissement du lien entre la planification de la formation et l'offre de formation dans les organisations. Selon nous, ce lien est, dès maintenant, plus solide et explicite du moment où l'on sait que la planification de la formation renforce les processus formel et informel d'évaluation de la formation, qui stimuleront par voie de conséquence les intentions d'investissements en formation chez les employeurs.

Sur le plan théorique, notre résultat confirme bien la mobilisation des deux approches différentes pour mieux comprendre le phénomène de l'évaluation du rendement de la formation. Nous avons vu que la planification des besoins de formation comme pratique organisationnelle en matière de formation peut développer l'utilisation des pratiques

¹⁵⁷ Gouvernement du Québec, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Emploi-Québec. «Guide général d'application de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre», Québec, édition avril 2008.

formelles d'évaluation de la formation qui trouve son fondement théorique dans l'approche managériale issue d'une approche de rationalité de l'acteur, comme elle peut tout aussi bien avoir recours à l'évaluation informelle, pratique, qui trouve ses origines théorique dans l'approche de rationalité «limitée» ou institutionnelle. Il semble alors qu'une coexistence entre les approches théoriques augmente le pouvoir explicatif et la compréhension de la problématique de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu.

Sur le plan pratique, notre résultat démontre aussi bien aux employeurs qu'aux décideurs en politiques publiques que la voie pour améliorer la qualification et les compétences de la main-d'œuvre passe par l'entretien des pratiques organisationnelles en matière de formation pour enfin accroître l'investissement en formation dans les milieux de travail.

5.2.3.3 La budgétisation de la formation est un déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu

Nos résultats de recherche indiquent l'existence d'une très forte corrélation entre la planification budgétaire en matière de formation et l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. La pratique organisationnelle qu'est la planification budgétaire constitue un facteur déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. Autrement dit, les organisations qui réservent un poste budgétaire pour la formation de la main-d'œuvre sont celles qui ont le plus de chances pour évaluer le rendement de leurs activités de formation selon des pratiques formelles et/ou informelles.

Notre résultat va dans le même sens que les constats qu'avancent certaines études comme celles d'Emploi-Québec, 2005 ; Fournier et *al.* 2004 ; CSN, 2001 ; Nutek, 2000 ; Benoît et Rousseau 1993. Ces derniers ont conclu que les organisations qui planifient la formation et notamment la planification d'un budget pour la formation sont le plus en mesure de percevoir les retombées positives de la formation.

Cette corrélation forte entre la planification budgétaire et les pratiques formelles et

informelles d'évaluation du rendement de la formation, non seulement se situe dans la même veine des constats des recherches antérieures, mais elle a aussi des conséquences théoriques et pratiques.

Sur le plan pratique, l'enseignement à tirer par les employeurs et les décideurs en formation est qu'il faut mettre davantage l'accent sur les pratiques organisationnelles en matière de formation et notamment sur la planification budgétaire de la formation. Cette dernière semble développer les pratiques formelles et informelles d'évaluation du rendement de la formation, processus démontrant les retombées positives de la formation.

Sur le plan théorique, nous retenons que le comportement des employeurs au Québec en matière d'évaluation du rendement de la formation n'est pas guidé par la seule logique économique, mais par d'autres logiques provenant de pratiques organisationnelles, de croyances et probablement de cultures organisationnelles.

5.2.3.4 La négociation «partielle» de la formation est un déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu

La négociation et la concertation en milieu de travail au Québec sont au cœur de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. En effet, la loi sur les compétences reconnaît la formation prévue dans un plan de formation qui fait l'objet d'une entente entre l'employeur et un syndicat accrédité en vertu d'une loi pour représenter des salariés. Ainsi, les parties syndicale et patronale peuvent se mettre d'accord sur la réalisation d'un plan de formation dans le cadre d'une convention collective ou d'une entente particulière. Ce plan de formation n'a pas à être approuvé par Emploi-Québec ni par la Commission des partenaires du marché du travail¹⁵⁸.

Par ailleurs, si l'effort institutionnel place le Québec à l'avant-garde dans le domaine

¹⁵⁸ Gouvernement du Québec, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Emploi-Québec. «Guide sur les dépenses de formation admissibles», Québec, édition avril 2008.

du développement et de la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, les recherches révèlent qu'il reste beaucoup de chemin à faire au niveau de la pratique dans les milieux de travail.

Il existe une littérature abondante qui traite de la négociation et de la concertation sur la formation de la main-d'œuvre, du transfert des connaissances et de la reconnaissance des compétences en milieu de travail au Québec. Une récente revue de conventions collectives (Lesemann et *al.* 2011) dans cinq secteurs d'activité au Québec relève la présence de comités de formation paritaires (représentation égalitaire entre les membres représentant l'employeur et le syndicat). Lesemann et *al.* (2011) constatent, lors d'une enquête auprès des employeurs et des employés syndiqués, que la négociation de la formation dans les milieux de travail au Québec n'est pas exempte de difficultés. L'employeur détient toujours le pouvoir décisionnel sur le processus de formation des employés, que ce soit pour le contenu de formation, l'accès à la formation, l'évaluation de la formation ou la reconnaissance des compétences acquises lors de la formation.

Dans notre recherche, nous avons distingué deux types de formations offertes par les employeurs : celle qui a fait l'objet d'une entente patronale-syndicale totale et celle qui a fait l'objet d'une entente patronale-syndicale partielle. Nous avons nommé la première catégorie formation offerte «totalement» négociée, et la deuxième formation offerte «partiellement» négociée.

(1) Nos résultats indiquent que les activités de formation partiellement négociées sont positivement corrélées aux pratiques formelles d'évaluation de la formation; par contre, les formations totalement négociées sont négativement corrélées à l'évaluation et à l'évaluation sous forme d'attestation de participation à la formation. Ces activités de formation n'ont aucune association avec les pratiques formelles d'évaluation de la formation.

Ainsi, nous constatons que les activités de formation qui ont fait l'objet d'une négociation «partielle» auront plus de chances d'être évaluées selon les pratiques formelles d'évaluation telles qu'issues du modèle de Kirkpatrick. Ce type de formation a plus de

chances d'être sanctionné par attestation de reconnaissance des compétences acquises lors de cette formation, d'où la conclusion que la formation «partiellement» négociée est un facteur déterminant des pratiques formelles d'évaluation de la formation. Les formations qui sont «totalement» négociées ne feront l'objet d'aucune évaluation formelle.

Pour situer notre résultat par rapport à la littérature, il est important de clarifier que les constats des écrits scientifiques à propos des effets des syndicats sur les pratiques de formation sont trop divisés et la plupart du temps contradictoires.

Notre constat que la négociation «partielle» de la formation mènera plus à l'évaluation formelle de la formation s'accorde avec les conclusions de plusieurs études, comme celles d'Alain, 2007 ; Doray et Bélanger, 2006 ; Foucher et Morin, 2006 ; Giles, 2005 ; Baribeau, 2005; Livingstone et Raykov, 2005 ; Charest, 2003 et 1998 ; Bélanger, Doray et *al.* 2004; Green et Lemieux, 2001; Blouin et *al.* 2000; Doray, 1999; Henripin, 1998; Centre canadien du marché du travail et de la productivité, 1997. Globalement, ces études portent sur la question du rôle des syndicats dans le développement de la formation en entreprise, notamment au moyen d'ententes négociées.

Selon nous, si la formation n'est qu'en partie négociée, c'est-à-dire, si au moins une étape du processus de formation ne fait pas l'objet d'entente ou de collaboration, les décisions finales en matière de formation seront prises par l'employeur (par exemple les activités de formation prioritaires, les employés à former, le montant à consacrer à la formation, l'évaluation de la formation, etc.). L'employeur, dans ce cas, fera appel aux pratiques formelles d'évaluation de la formation pour s'assurer de la rentabilité de son investissement en formation. C'est un comportement qui entre dans la logique du comportement rationnel selon l'approche économique.

Lorsque la formation est «totalement» négociée, les parties s'entendent et collaborent à toutes les étapes du processus de formation (l'analyse des besoins, la conception de la formation, l'élaboration du contenu du programme, l'accès à la formation et le choix des participants, la réalisation de la formation, la gestion et l'évaluation et la révision

du programme de formation). L'employeur, dans ce cas, sera moins enclin à évaluer formellement la formation ou, à la limite, procédera en collaboration avec les syndicats à une évaluation formative de la formation.

(2) Quant à la perception du rendement de la formation, nos résultats indiquent que les activités de formation «partiellement» négociées sont celles qui stimulent le plus la perception du rendement de la formation chez les employeurs. Donc, ce type de formation permet l'évaluation informelle (la perception) du rendement de la formation. Ainsi, nous concluons que la négociation «partielle» de la formation est un facteur déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu.

Nos constats appuient les conclusions de certaines recherches antérieures sur la négociation de la formation, comme celles d'Alain, 2007; Doray et Bélanger, 2006; Foucher et Morin, 2006; Giles, 2005; Baribeau, 2005; Livingstone et Raykov, 2005; Lapierre et al. 2005; Fournier et al. 2004; Charest, 2003 et 1998; Doray et al. 2004; Green et Lemieux, 2001; Étude de la CSN, 2001 (dans Lapierre et al. 2002); Blouin et al. 2000; Barron et al. 1999; Acemoglu et Pischke, 1999; Doray, 1999; Henripin, 1998; Centre canadien du marché du travail et de la productivité, 1997; Kennedy et al. 1994; Green, 1993; Lynch, 1992; Barron et al. 1987; Freeman et Medoff, 1984.

Notre confirmation que les pratiques organisationnelles en matière de formation, comme l'investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation, la planification de la formation, la réservation d'un poste budgétaire pour la formation et la négociation en partie de la formation, sont des déterminants en même temps de l'évaluation formelle (à la Kirkpatrick ou autre) et informelle de la formation (perception du rendement de la formation), présente des apports théoriques et pratiques importants.

L'apport théorique consiste à comprendre le comportement de l'employeur au Québec en matière d'évaluation du rendement de la formation selon deux logiques théoriques différentes. En effet, l'employeur qui structure tout un processus de formation de la main-d'œuvre doit procéder de manière formelle pour évaluer le processus ou les résultats

de son investissement. Ce comportement est guidé par une rationalité issue de la logique purement économique. Aussi, l'employeur qui développe un processus de formation incluant l'évaluation comme composante de ce processus va internaliser toutes ces pratiques en matière de formation dans le sens de les réglementer et de les institutionnaliser au sein de l'organisation et, par conséquent, il se limitera à des évaluations informelles (perception du rendement) pour être convaincu du rendement de ses activités de formation instituées. Au total, nous avançons que le comportement de l'employeur au Québec, en matière d'évaluation du rendement de la formation, est guidé par une logique économique et une logique institutionnelle.

Sur le plan pratique, nous démontrons aux intervenants en matière de formation (gestionnaires, employeurs, décideurs en politiques publiques, acteurs sociaux, formateurs, etc.), qu'il suffit d'internaliser (institutionnaliser) certaines pratiques organisationnelles en matière de formation telles que l'investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation, la planification de la formation, la réservation d'un poste budgétaire pour la formation et la négociation en partie de la formation pour être suffisamment convaincus du rendement de la formation et continuer ainsi de se lancer dans la voie de l'investissement dans la formation de la main-d'œuvre.

5.2.4 L'offre de formation comme déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu (*Quatrième volet de recherche*)

Pour étudier l'effet de l'offre de formation sur l'évaluation de la formation et de son rendement perçu, nous avons soumis à l'étude quatre types de formation et quatre taux d'accès des employés à la formation. Les taux d'accès à la formation caractérisent l'offre de formation de l'employeur selon que ce dernier offre la formation à moins d'un employé sur quatre, à au moins un employé sur quatre mais moins de deux employés sur quatre, à au moins deux employés sur quatre mais moins de trois employés sur quatre et à au moins trois employés sur quatre. Quant aux types de formation étudiés, 73% des employeurs assujettis à la loi sur les compétences déclarent avoir offert au moins une activité de formation

structurée spécifique à une fonction de travail ou à un métier, 58% des employeurs déclarent avoir offert au moins une activité d'entraînement à la tâche dispensée par un employé, 31% des employeurs déclarent avoir offert au moins une activité de formation structurée liée aux changements dans l'entreprise et 11% des employeurs déclarent avoir offert au moins une activité de formation structurée sur des compétences de base comme, par exemple, l'alphabétisation, les habiletés de communication écrite ou orale.

<i>Quatrième volet de recherche</i>	
Les facteurs déterminant le rapport de l'offre de formation à l'évaluation de la formation et son rendement perçu	
Les facteurs déterminant le rapport de l'offre de formation aux pratiques formelles d'évaluation de la formation	Les facteurs déterminant le rapport de l'offre de formation à la perception du rendement de la formation
<ul style="list-style-type: none"> • Formation spécifique <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formation structurée spécifique à une fonction de travail ou à un métier ✓ Formation structurée liée aux changements dans l'organisation • Entraînement à la tâche dispensé par un employé • Accès à moins de la moitié mais à plus du quart des employés à la formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Formation spécifique <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formation structurée liée aux changements dans l'organisation ✓ Formation structurée spécifique à une fonction de travail ou à un métier • Formation générale <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formation structurée sur des compétences de base (alphabétisation, habiletés de communication écrite ou orale) • Accès à au moins trois quarts des employés à la formation
	Facteur de modération
	<ul style="list-style-type: none"> • Attestation des compétences acquises lors de la formation

Il semble, d'après les résultats de notre étude, que l'offre de formation par l'employeur par rapport à l'accès des employés à la formation (taux de formation des employés) et aussi par rapport aux types de formation sont des facteurs déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. Dans ce qui suit, nous discutons successivement les liens entre, d'une part, la formation spécifique et les taux de formation des employés et, d'autre part, l'évaluation formelle et informelle du rendement de la formation.

5.2.4.1 La formation structurée liée aux changements dans l'organisation est un facteur déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu

Depuis Becker (1964), la littérature distingue entre la formation de nature spécifique (non transférable à d'autres entreprises) ou générale (transférable d'un milieu de travail à un autre). Théoriquement, car, dans la pratique, la frontière entre les deux types de formation est encore une zone grise, les employeurs n'investissent pas dans la formation générale sachant leur incertitude quant au retour sur l'investissement à cause de la mobilité (employabilité) des formés ou à cause du débauchage¹⁵⁹ («poaching») des autres employeurs (Becker, 1964). La formation spécifique est donc le plus souvent offerte par l'employeur, étant donné que l'usage des connaissances et des compétences acquises est limité aux concurrents œuvrant au sein du même secteur d'activité. De ce fait, la littérature va jusqu'à considérer comme spécifique toute formation offerte au sein de l'entreprise et comme générale la formation offerte en milieu scolaire (Loewenstein et Spletzer, 1999). Tremblay et *al.* (2011), pour distinguer la formation spécifique de la formation générale, se basent sur son degré de transférabilité d'une entreprise à l'autre. Dans notre recherche, nous avons traité trois types de formation spécifique¹⁶⁰ et une formation de nature générale pour voir leurs différents rapports à l'évaluation formelle et informelle du rendement de la formation. Nous

¹⁵⁹ Par «débauchage», on entend toute action d'un employeur qui, par des moyens divers, s'efforce d'amener les salariés d'un concurrent à présenter leur démission pour les recruter ensuite à son service.

¹⁶⁰ Sachant que l'entraînement à la tâche est une formation sur le tas, la formation liée aux changements dans l'organisation et la formation spécifique à une fonction sont des apprentissages peu ou pas transférables d'une entreprise à l'autre, et nous les considérons donc toutes comme des formations spécifiques.

considérons comme formations «spécifiques» les formations structurées liées aux changements dans l'organisation, la formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier et l'entraînement à la tâche dispensé par un employé. La formation générale est, quant à elle, celle qui est structurée sur des compétences de base comme l'alphabétisation, les habiletés de communication écrite ou orale, les habiletés de calculs, etc.

(1) Nos résultats indiquent que la formation structurée liée aux changements dans l'organisation est davantage évaluée selon les premiers niveaux de Kirkpatrick que les autres types de formation ; qu'on atteste davantage la participation à un entraînement à la tâche (type d'apprentissage ou formation sur le tas peu transférable d'une entreprise à l'autre) que d'autres types de formation ; et qu'on atteste davantage les qualifications acquises lors d'une formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier que les autres types de formation. Aucune association statistique n'est observée entre la formation générale et les pratiques formelles d'évaluation de la formation. En résumé, nos résultats confirment que ce sont les formations spécifiques du type entraînement à la tâche dispensé par un employé, formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier et formation liée aux changements dans l'organisation, qui sont davantage évaluées selon des pratiques formelles d'évaluation de la formation. Ces types de formation spécifique sont ainsi désignés comme des facteurs déterminants de l'évaluation de la formation selon des pratiques formelles.

Rappelons que la littérature traitant les types de formation est divisée et très hétérogène sur le plan méthodologique, conceptuel et sur le plan des résultats. Il n'y a pas de consensus conceptuel sur les types de formation ni de tendance claire quant aux résultats de recherches empiriques. Par conséquent, il y a autant d'indicateurs relatifs aux types de formation que de résultats diversifiés issus des recherches sur l'évaluation du rendement de la formation. Malgré toutes les divergences des écrits sur les problématiques de types de formations, nos résultats se situent et se discutent convenablement par rapport à la plupart des conclusions sur la question.

Tout d'abord, nos résultats viennent confirmer la théorie du capital humain de Becker

(1962, 1964) à partir de laquelle nous avons formulé l'hypothèse que la formation spécifique s'associe plus aux pratiques formelles d'évaluation. En effet, la théorie du capital humain distingue la formation générale de la formation spécifique et postule que l'apprentissage issu de la formation générale peut servir à plus d'un employeur (d'où son financement qui revient seulement à l'individu). En parallèle, la formation spécifique augmente la productivité de l'employé dans l'entreprise formatrice, d'où le fait qu'on observe un partage des coûts et des bénéfices entre les employeurs et les employés (Charest, 1999). En se basant sur les logiques du marché concurrentiel et de la rationalité économique de l'acteur, Becker conclut que les entreprises n'ont pas de profit sur l'investissement en formation générale, car elles doivent payer leurs employés à la valeur de leur productivité marginale. Selon cette logique, l'employeur ne financerait d'aucune façon la formation générale mais serait par contre, incité à financer la formation qui peut lui générer un retour sur son investissement. Selon cette logique, l'employeur, en tant qu'acteur rationnel, devrait procéder à une évaluation formelle de tout type de formation spécifique qu'il a financée pour mesurer ou percevoir le retour de son investissement. À ce niveau, notre conclusion vient confirmer et compléter la théorie du capital humain de Becker en ce qui concerne l'évaluation formelle de la formation spécifique.

Ensuite, nos résultats confirment les écrits qui dépassent la distinction classique que fait Becker entre la formation générale et la formation spécifique, et peuvent même être utiles pour des fins de clarté. En effet, plusieurs écrits mettent l'accent sur l'hétérogénéité de la formation en entreprise. Lazear (2003) considère qu'il est difficile d'identifier la frontière entre les types de formation, car les connaissances acquises lors de la formation en entreprise ne sont pas strictement spécifiques à l'entreprise mais plutôt générales. Pour Stevens (1996), la formation n'est jamais ni purement générale ni purement spécifique, mais plutôt une combinaison difficilement dissociable des deux. Des auteurs comme Bishop (1991), Loewenstein et Spletzer (1998, 1999), Vilhuber (1999), Goux et Maurin (2000) avancent que les entreprises semblent plutôt investir dans la formation générale. Barrett et O'Connell (2001) considèrent que la formation formelle est le plus souvent de type général, alors que la formation informelle est généralement spécifique à l'organisation. Travaillant

sur un échantillon de 215 entreprises irlandaises, ces auteurs arrivent à la conclusion que la formation spécifique n'est pas associée à la productivité, alors que la formation générale ainsi que la combinaison des types de formation (générale et spécifique) s'associent positivement, de façon statistiquement significative, à la productivité. Dostie et Pelletier (2005) distinguent deux types de formation, à savoir la formation formelle et informelle. Sur une base de données¹⁶¹ canadienne, ces auteurs constatent que la formation formelle procure des gains de productivité plus élevés que la formation informelle. Swick (2006) retient les formations de types externe, interne, auto-formation, cercles de qualité, formation *on-the-job*, séminaires et discussions et rotation des tâches. Travaillant sur des entreprises allemandes, l'auteur constate que la formation formelle, conduite à l'interne ou à l'externe, a un effet positif sur la productivité, plus important que les effets sur la productivité que peuvent avoir les autres types de formation.

Nous croyons que nos résultats renforcent les avancées de ces écrits scientifiques dans le sens où nous fournissons des conclusions claires à propos de quatre différents types de formation qui permettent de tenir pleinement compte des volets spécifique et général ou des deux ensemble. En d'autres termes, nos résultats indiquent très clairement que les formations dispensées par les entreprises, qu'elles soient structurées et liées aux changements dans l'organisation ou spécifiques à une fonction ou à un métier seraient plus évaluées formellement pour mesurer (ou entrevoir) leur impact dans l'organisation. Sans chercher à dissocier le volet général du volet spécifique de ces deux types de formation, nous confirmons qu'elles feront l'objet d'une évaluation formelle pour entrevoir leur rendement. Le troisième type de formation qui fera l'objet d'évaluation formelle est l'entraînement à la tâche dispensé par un employé. Quant au type de formation structurée sur des compétences de base comme l'alphabétisation et les habiletés de communication écrite et orale qui, selon nos résultats, ne mène pas nécessairement à des évaluations formelles par l'employeur, nous croyons que généralement ce type de formation est très formelle et s'offre en dehors des lieux du travail et, par conséquent, il est plutôt évalué par les formateurs ou

¹⁶¹ Banque de données: enquête sur le milieu de travail et les employés (EMTE) réalisée par Statistique Canada.

les établissements qui donnent la formation et non les employeurs.

(2) Quant à l'évaluation-perception du rendement de la formation, nous observons que la formation générale ainsi que deux types de formation spécifique sont associés à des dimensions du rendement perçu de la formation. L'entraînement à la tâche dispensé par un employé est un type de formation qui ne s'associe pas à l'évaluation informelle. Ce résultat s'explique par le fait que ce type de formation est de l'apprentissage sur le tas d'un métier et, qu'au terme de cette formation, le formateur ou l'employeur doit reconnaître l'acquisition des compétences par l'apprenant. La reconnaissance des compétences acquises au terme de cet entraînement à la tâche n'est qu'une forme d'évaluation/attestation formelle. Ce type de formation doit être évalué/attesté formellement et ne laisse pas donc de place à l'évaluation perception subjective.

Concernant les types de formation spécifique à une fonction ou à un métier et ceux liés aux changements dans l'organisation, nous observons qu'ils sont déterminants à la fois de l'évaluation formelle et de l'évaluation informelle de la formation, ce qui veut dire que ces types de formation sont plus évalués selon des pratiques formelles (tel que discuté dans le paragraphe (1) de cette section) ou informelles (objet de discussion dans ce paragraphe (2) de cette section) ou les deux formes d'évaluation (formelle et informelle) en même temps (objet de discussion dans le paragraphe (3) de cette section). Ils font l'objet d'une évaluation formelle, comme on l'a déjà discuté, selon une démarche rationnelle des employeurs qui offrent ces types de formation. Cette première conclusion va dans le même sens que la littérature issue de la théorie du capital humain. La deuxième conclusion, qui fait que ces types de formation font aussi plus l'objet d'évaluation informelle (perception du rendement), trouve son explication dans un comportement institutionnalisé des employeurs. En effet, sachant la spécificité de ces types de formation à des fonctions ou à des changements dans l'entreprise, ils doivent résulter, par conséquent, d'un diagnostic de besoins dans l'organisation. En d'autres mots, ces formations qui répondent à un besoin organisationnel spécifique doivent être le résultat de tout un processus de formation dans l'entreprise. Ce processus mis en place se présente comme composante intégrée aux fonctions, aux

stratégies et aux plans et activités de l'entreprise. En principe, ceci apparaît clairement dans la vision et la culture de l'organisation. Selon nous, c'est tout un processus d'internalisation ou d'institutionnalisation par l'organisation de ces types de formation spécifiques.

Cette institutionnalisation permet à l'employeur de percevoir le rendement de ces types de formation. Cette conclusion va dans le même sens que celle avancée par Lewis et Thornhill (1994) qui, parmi les six raisons qu'ils avancent pour expliquer l'absence de l'évaluation formelle de la formation, invoquent celle de «l'effet de l'acte de foi», où l'employeur croit tellement en la formation qu'il lui serait difficile de procéder à son évaluation formelle. Selon ces auteurs, le comportement des employeurs en matière d'évaluation de la formation subit l'effet de la culture organisationnelle, qui consiste à éviter l'évaluation formelle et se limiter aux évaluations informelles pour éviter le risque de mettre en question les décisions prises par la direction de l'organisation. D'autres auteurs comme Russ-Eff et Preskill (2001) identifient le «top ten» des raisons pour ne pas évaluer la formation, et on y trouve en particulier l'idée que l'employeur croit qu'il sait déjà ce qui fonctionne ou non dans son entreprise. Le comportement de l'employeur basé sur la croyance (perception) subjective est, selon nous, motivé par une rationalité instituée dans l'entreprise, qui est le résultat de l'internalisation de certaines pratiques organisationnelles, comme le fait d'offrir des formations spécifiques à l'organisation et de percevoir ses retombées positives dans l'organisation.

La formation générale structurée sur des compétences de base permet aux employeurs qui l'offrent de percevoir un rendement en termes de moins de bris d'équipement, moins de gaspillage de matériel ou de matériaux et de promotion de certains employés formés. Par contre, nous n'avons observé aucune association entre ce type de formation et les pratiques formelles d'évaluation de la formation. Nos résultats vont dans le même sens et complètent les conclusions des écrits scientifiques à propos de l'évaluation du rendement de la formation générale dans les organisations. En effet, depuis Becker (1964, 1975), la théorie du capital humain soutient que la formation générale augmente la productivité des formés dans toutes les entreprises. De ce fait, l'employé doit soutenir les

coûts de sa formation (avec ou sans le soutien de l'État) en acceptant un manque à gagner durant la période de sa formation (en termes de salaire et de carrière), mais recevra plus par la suite (Charest, 2006). Barrett et O'Connell (2001) soutiennent que la formation générale se donne généralement après les heures de travail et en dehors des lieux du travail et, le plus souvent, via un collègue ou un intervenant externe à l'entreprise. Daniau et Bélanger (2008) constatent, à partir d'une synthèse des écrits sur l'évaluation de la formation de base en milieu de travail, que les opérations d'évaluation formelle des actions de formation de base en milieu de travail semblent inexistantes. L'évaluation se limite à un rapide coup d'œil d'un gestionnaire ou du formateur, sans fournir des données ou des informations pour éclairer les décisions futures.

Ainsi, notre constat vient confirmer les conclusions des écrits scientifiques sur une non-association entre la formation générale et l'évaluation formelle et sur le fait qui en découle, à savoir que les employeurs se limitent à des évaluations-perception du rendement de ce type de formation en termes de productivité. C'est dans la logique économique de la théorie du capital humain que se situe notre conclusion qui soutient, en fait, que l'employeur n'a pas à évaluer formellement une formation (c'est-à-dire assumer des dépenses) qu'il n'a pas financée. En conséquence, il se limite à des appréciations du rendement de ce type de formation. Selon nous, les études scientifiques démontrant les retombées positives de la formation générale dans les organisations depuis les années 60 ont, en quelque sorte, influencé le comportement des employeurs en matière d'évaluation du rendement de la formation de base. En effet, bien que les résultats sur le rendement de la formation générale soient trop mitigés, nous croyons qu'il y a suffisamment d'études qui associent ce type de formation à la performance organisationnelle. Barrett et O'Connell (2001) trouvent que la formation générale est associée positivement à la productivité. Des auteurs comme Bartel (1994), Russell et *al.* (1985), Black et Lynch (1995, 1996), Harel et Tzafir (1999), et Zwick (2006), trouvent dans leurs études qu'il y a une association positive entre la formation générale et la performance organisationnelle. À partir de ces faits, nous croyons que les employeurs sont suffisamment convaincus des retombées positives de la formation générale

dans l'organisation et qu'alors, ils se limitent à des évaluations-perceptions subjectives des impacts de ce type de formation.

(3) Nos résultats indiquent que la formation structurée spécifique à une fonction de travail ou à un métier est un déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu, ce qui veut dire que les employeurs qui offrent ce type de formation procèdent à l'évaluation formelle ou informelle de leurs activités de formation. Pour l'évaluation informelle, on observe que ce type de formation amène plus les employeurs à percevoir le rendement de la formation en termes de produits ou services de meilleure qualité, mais qu'elle s'associe négativement, de façon statistiquement significative, à plusieurs autres dimensions du rendement perçu de la formation. De la même façon, on a observé que des pratiques formelles d'évaluation de la formation sont des déterminants de la perception du rendement de la formation. Par exemple, l'évaluation des réactions des apprenants (le premier niveau du modèle de Kirkpatrick) est un déterminant de la perception du rendement de la formation en ce qui a trait à l'amélioration de la capacité des employés de s'adapter au changement organisationnel. L'évaluation de transferts de compétences dans les fonctions de travail (le troisième niveau du modèle de Kirkpatrick) est un déterminant du rendement de la formation en termes de réduction de la supervision ou de l'encadrement. L'attestation des compétences acquises lors de la formation est un déterminant du rendement perçu en termes de moins d'accidents de travail.

En explorant le rôle des pratiques formelles d'évaluation de la formation¹⁶², comme facteurs modérateurs entre la formation spécifique¹⁶³ et son rendement perçu¹⁶⁴, nous

¹⁶² Les pratiques formelles en question sont l'évaluation des réactions des apprenants par un questionnaire (Niveau 1 de Kirkpatrick), et l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail, par exemple, par un examen pratique sur les lieux de travail, un certain temps après la formation (niveau 3 de Kirkpatrick). Ces deux facteurs répondent aux exigences des facteurs modérateurs en tant que facteurs déterminants du rendement perçu de la formation liée aux changements dans l'organisation en termes de «meilleure adaptation aux changements technologique et organisationnel» et en termes de «moins de supervision ou d'encadrement du personnel».

¹⁶³ La formation spécifique en question est la formation structurée liée aux changements dans l'organisation. Ce type de formation est un facteur déterminant du rendement perçu de la formation en termes de «meilleure adaptation aux changements technologique et organisationnel» et en termes de «moins de supervision ou d'encadrement du personnel».

observons que ces pratiques d'évaluation formelle de la formation ne répondent pas aux exigences de facteur modérateur. Par contre, nous observons que l'évaluation de la formation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation semble être un modérateur important des relations entre la formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier et le rendement perçu en termes de « moins d'accidents de travail » (Figure V). Cette pratique d'évaluation de la formation produit un effet de modération plus important que son effet direct sur ce type de rendement. Ceci montre l'importance du rôle de modérateur que joue cette pratique d'évaluation de la formation. En effet, les employeurs qui offrent de la formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier et qui veulent percevoir le rendement de la formation en termes de « moins d'accidents de travail » doivent nécessairement attester les compétences acquises lors de la formation. Doit-on conclure que la perception de ce type de rendement de la formation est davantage suscitée par l'attestation des compétences acquises lors de la formation ? A notre avis, bien que nos constats mettent en exergue l'importance de l'attestation des compétences lors de la formation, nous voulons faire preuve de prudence étant donné que notre étude présente une des premières vérifications empiriques du rôle de l'évaluation-attestation dans la perception du rendement de la formation.

Notre recherche innove en étant, à notre connaissance, la première à avoir étudié l'effet modérateur des pratiques formelles d'évaluation de la formation dans la relation entre les types de formation et le rendement perçu de la formation. Cela nous amène à des conclusions d'ordre théorique et pratique.

Sur le plan théorique, nous concluons que le processus d'évaluation du rendement de la formation effectuée par les employeurs qui offrent de la formation spécifique¹⁶⁵ est animé à la fois par des comportements objectifs et subjectifs. Le comportement objectif (évaluation

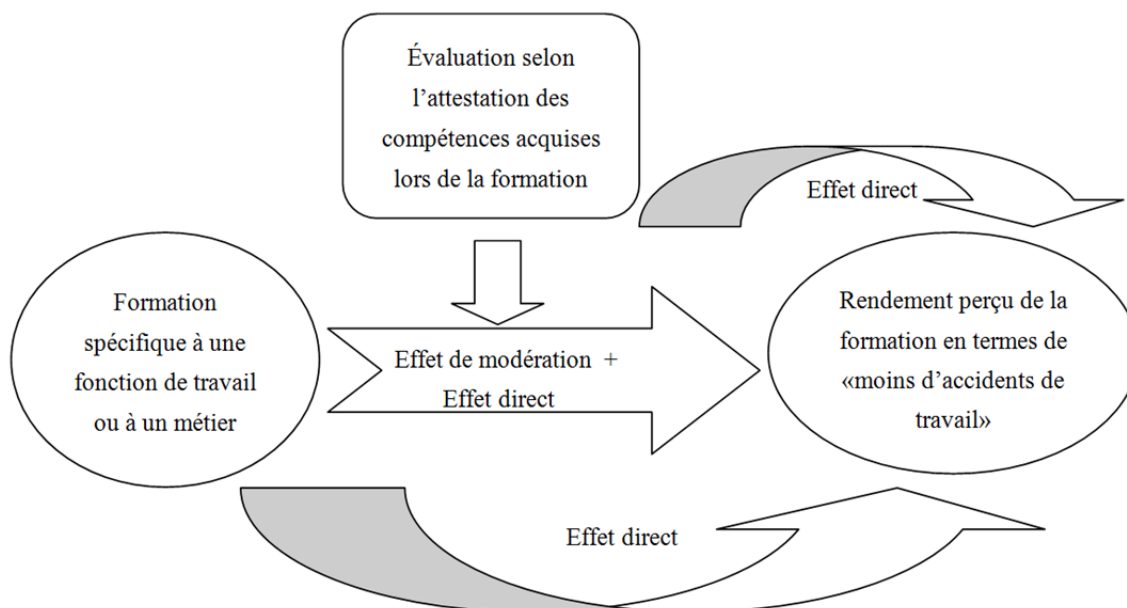
¹⁶⁴ Le rendement perçu de la formation se présente en termes de « meilleure adaptation aux changements technologique et organisationnel » et en termes de « moins de supervision ou d'encadrement du personnel ».

¹⁶⁵ Nous désignons par « formation spécifique » la formation structurée spécifique à une fonction de travail ou à un métier, la formation structurée liée aux changements dans l'organisation.

formelle de la formation) est nourri par une logique de pure rationalité économique, alors que le comportement subjectif (évaluation informelle de la formation) est nourri par une logique d'internalisation des pratiques organisationnelles en matière de formation. Bien que totalement différentes, ces deux logiques coexistent et se renforcent dans la détermination du rendement perçu de la formation par les employeurs au Québec. Ainsi, sur le plan théorique, nous nous séparons de la dichotomisation traditionnelle entre l'approche économique et l'approche institutionnelle pour avancer une jonction et une complémentarité des deux approches dans l'explication des déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu.

Sur le plan pratique, ce résultat peut orienter les interventions des acteurs en relations industrielles en matière de formation de la main-d'œuvre. Les politiques publiques qui cherchent depuis longtemps à développer une culture de formation dans les milieux de travail doivent dorénavant cibler non seulement la formation générale dite de «base» ou «transférable» mais aussi les types de formations spécifiques, et encourager un développement de l'évaluation formelle des formations qui permette davantage de mesurer ou d'entrevoir le rendement de la formation et, par conséquent, de se lancer plus dans la voie du développement de la formation de la main-d'œuvre. Les employeurs et les intervenants sectoriels doivent en même temps s'orienter vers la formalisation de pratiques d'évaluation de la formation et le renforcement de l'internalisation de leurs pratiques en matière de formation et d'évaluation du rendement. Les pratiques formelles et informelles en matière d'évaluation de la formation et de son rendement perçu coexistent et se renforcent mutuellement dans les organisations assujetties à la *Loi sur les compétences* au Québec.

Figure V : Rôle modérateur de l'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation



5.2.4.2 L'accès des employés à la formation est un facteur déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu

Les études qui s'intéressent à l'offre de formation dans les organisations sont abondantes. Si elles se distinguent par leur cadre théorique selon qu'elles s'inspirent de la théorie du capital humain ou de la gestion des ressources humaines, elles se recoupent par leurs méthodes et résultats empiriques. Voulant étudier la relation entre la formation et la performance organisationnelle ou la productivité des employés, les auteurs mesurent la formation, entre autres par son intensité. Le pourcentage des employés formés est une des mesures objectives de l'offre de formation qui est la plus retenue par les études empiriques. Notons que la plupart des études confirment des associations positives entre l'intensité de la formation et la performance organisationnelle. Nous inspirant de cette littérature, nous avons élaboré trois hypothèses (H9, H9a et H9b) pour explorer la nature de relation qui existe entre l'intensité de la formation et l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. Dans notre étude, l'intensité de la formation est mesurée par le pourcentage des

employés formés. À cet effet, nous avons soumis à l'étude quatre taux¹⁶⁶ d'accès des employés à la formation. Il semble, d'après les résultats de notre étude, que l'offre de formation par l'employeur en termes d'accès des employés à la formation (taux de formation des employés) est un facteur déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu.

(1) Pour l'étude de la nature de la relation entre l'accès des employés à la formation et l'évaluation de la formation selon des pratiques formelles, nous avons avancé et obtenu la confirmation de l'hypothèse H9 qui stipule que plus l'accès des employés à la formation est important, plus l'employeur évalue les activités de formation et il le fait selon des pratiques formelles d'évaluation. Nous avons obtenu une association positive entre l'accès des employés à la formation et l'évaluation de la formation selon des pratiques formelles d'évaluation. Ce résultat prouve que l'accès des employés à la formation est un déterminant de l'évaluation formelle de la formation. Notre résultat va non seulement dans le même sens que les constats des écrits scientifiques, mais elle les enrichit. En effet, Russel et *al.* (1985) confirment l'existence d'une association positive entre le pourcentage d'employés formés et l'image du magasin. Dans le même sens, Holzer et *al.* (1993) prouvent que le nombre d'employés formés s'associe positivement à la performance organisationnelle mesurée en termes de qualité de production. Barrett et O'Connell (2001) ont observé une association positive entre le pourcentage des employés formés et la productivité, bien que Black et Lynch (1995, 1996) aient conclu que le nombre d'employés formés en 1990 et 1993 n'a pas eu d'impact sur la productivité en 1994. Aragon-Sanchez et *al.* (2003) ont trouvé une association positive entre le pourcentage des employés formés et le volume des ventes. Zwick (2006) trouve qu'une croissance du taux de formation d'employés de 1% donne lieu à une croissance de la productivité de plus de 0,76%. Hansson (2007) confirme une association positive entre l'accès annuel des employés à la formation et le profit de l'entreprise. Selon nous, il y a une association positive entre le pourcentage d'employés formés (de 25 à 50%) et

¹⁶⁶ Nous distinguons les entreprises qui offrent la formation à moins d'un employé sur quatre; à au moins un employé sur quatre mais moins d'un employé sur deux; à au moins un employé sur deux mais moins de trois employés sur quatre et à au moins trois employés sur quatre.

l'évaluation de la formation formelle de la formation, en particulier l'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail (niveau 3 de Kirkpatrick) et l'évaluation selon «Autres façons d'évaluer»¹⁶⁷.

En d'autres termes, l'employeur qui offre de la formation à presque la moitié de son personnel procède, en tant qu'acteur rationnel, à l'évaluation formelle de son investissement dans la formation. Donc, c'est à travers l'évaluation formelle de la formation offerte à un pourcentage donné des employés que l'employeur va mesurer et entrevoir les bénéfices de la participation de ses employés à la formation. Nous croyons ainsi que notre résultat ajoute aux résultats des recherches antérieures, et ce, en expliquant pourquoi ils associent positivement l'accès des employés aux dimensions de la performance organisationnelle. En effet, à la base de leurs résultats (associations positives entre le pourcentage des employés formés et la performance organisationnelle) se trouve le nôtre, c'est-à-dire que les employeurs guidés par une logique rationnelle en matière d'évaluation de la formation procèdent à une mesure de l'impact de leur investissement en formation (formation de près de 50% des employés) en termes de performance organisationnelle.

(2) Si l'accès à moins de la moitié mais à plus du quart des employés à la formation mène à l'évaluation formelle de la formation (d'où l'accès des employés à la formation est qualifié de déterminant de l'évaluation formelle de la formation), nos résultats montrent aussi que l'accès à au moins trois quarts des employés à la formation mène à l'évaluation informelle (la perception) du rendement de la formation. En effet, l'employeur qui forme les trois quarts de ses employés peut davantage percevoir le retour de son investissement en formation en termes de moins de roulement de personnel, moins d'absentéisme, meilleur climat de travail, moins de gaspillage de matériel ou de matériaux, moins d'accidents de travail et le non congédiement pour manque de compétences.

¹⁶⁷ Les principales autres façons d'évaluer sont les suivantes : «dans la pratique, par une supervision ou un contrôle du travail effectué»; «une évaluation verbale»; «lors de réunions ou de rencontres d'équipes»; «par un examen ou un test de certification de l'organisme formateur»; «par une évaluation annuelle de l'employé»; «par un compte rendu ou un rapport écrit de la personne formée»; «par une mise en situation ou simulation»; «l'employé formé doit former d'autres employés»; «par l'observation indirecte : client-mystère ou évaluation de la satisfaction de la clientèle».

Ce résultat va dans le même sens que ceux constatés par les recherches antérieures. Par exemple, Harel et Tzafrir (1999) trouvent une association positive entre le pourcentage d'employés formés et la perception de la performance organisationnelle mesurée en termes de prix du produit, de ventes et de profits. Nous expliquons ce résultat en le situant par rapport à celui qui le précède. En effet, l'employeur qui offre à moins de la moitié mais à plus du quart de ses employés de la formation procède à des évaluations formelles pour mesurer et entrevoir le rendement de son investissement en formation. Il cherche, à travers ce processus d'évaluation formelle de la formation, à être convaincu de la rentabilité de son investissement. Son comportement en matière d'évaluation du rendement de la formation est guidé par la logique de rationalité purement économique. Par ailleurs, l'employeur qui offre de la formation à au moins trois quarts de ses employés, sinon à tous les employés, doit être suffisamment convaincu du retour de son investissement en formation pour le faire. Ce type d'employeur a certainement intégré tout un processus de formation dans ses pratiques organisationnelles. En conséquence, il profite d'une culture de la formation développée en lui et dans son organisation. Sa démarche d'évaluation du rendement de la formation est donc guidée par des facteurs autres qu'économiques. Ce sont plutôt des facteurs d'ordre institutionnel, culturel et cognitif qui animent son comportement en matière d'évaluation du rendement de la formation.

Nous concluons que, dépendamment de l'accès des employés à la formation, deux logiques différentes animent le comportement des employeurs en matière d'évaluation du rendement de la formation. Ceux qui offrent de la formation à moins de la moitié et à plus du quart des employés ont un comportement guidé davantage par la pure rationalité économique. Par contre, ceux qui offrent plus d'accès à la formation aux employés (à au moins trois employés sur quatre), sont guidés par une rationalité «institutionnalisée» dans leur comportement en matière d'évaluation du rendement de la formation.

5.2.5 Le recours au soutien institutionnel en matière de formation est un facteur déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu (*Cinquième volet de recherche*)

L'institutionnalisation¹⁶⁸ de la formation de la main-d'œuvre au Québec, depuis son adoption, visait l'augmentation des investissements dans la formation de la main-d'œuvre à travers les interventions concertées des partenaires du marché du travail, d'où, depuis l'entente Canada-Québec¹⁶⁹ relative au transfert de la responsabilité des mesures actives d'emploi, on voit naître plusieurs institutions intervenant en matière de formation dans les milieux du travail, comme Emploi-Québec, les comités sectoriels, la Commission des partenaires du marché du travail, etc.

Pour étudier l'effet du recours au soutien institutionnel en matière de formation sur l'évaluation de la formation et de son rendement perçu, nous avons soumis à l'étude trois types d'interventions institutionnelles en matière de formation. Ce sont les soutiens aux entreprises qu'apportent Emploi-Québec, les comités sectoriels (CSMO) et le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO). Emploi-Québec intervient en formation par le biais des services qu'offrent ses conseillers aux entreprises pour les aider à planifier et à coordonner la formation ou les autres activités de développement des compétences pour maximiser les retombées¹⁷⁰. Quant aux comités sectoriels de main-d'œuvre, ils soutiennent les entreprises dans leur effort de formation par l'organisation d'activités d'information et de sensibilisation sur les besoins de formation du secteur, l'élaboration et la mise en œuvre des plans de formation, la diffusion d'outils de planification et de gestion de la formation. Enfin, le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre apporte un soutien financier aux

¹⁶⁸ «La Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, appelée aussi «Loi sur les compétences», adoptée par l'Assemblée nationale le 7 juin 2007, vient modifier certains aspects de la loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, communément appelée «loi du 1%», en application depuis 1995» (Guide général d'application de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, édition avril 2008.p.1).

¹⁶⁹ Il s'agit de l'Entente de principe Canada-Québec relative au marché du travail, 1997.

¹⁷⁰ La Commission des partenaires du marché du travail : loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. Guide général d'application de la loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, édition avril 2008.

entreprises qui en éprouvent le besoin pour terminer ou compléter leur plan de formation. Le Fonds réaffecte les montants versés par les employeurs qui n'investissent pas l'équivalent de 1% de leur masse salariale dans le développement des compétences de leur personnel.

Il semble, d'après les résultats de notre étude, que les soutiens institutionnels en formation aux entreprises sont des facteurs déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu.

Dans ce qui suit, nous discutons successivement les associations positives que nous avons trouvées entre les interventions en formation d'Emploi-Québec, de CSMO et du FDRCMO, avec l'évaluation formelle et informelle du rendement de la formation ainsi que le rôle de modération que joue l'évaluation formelle entre les soutiens qu'apportent les institutions en matière de formation et la perception du rendement de la formation de la main-d'œuvre.

Cinquième volet de recherche	
Les facteurs déterminant le rapport de recours au soutien institutionnel en matière de formation à l'évaluation de la formation et son rendement perçu	
Les facteurs déterminant le rapport de recours au soutien institutionnel en matière de formation aux pratiques formelles d'évaluation de la formation	Les facteurs déterminant le rapport de recours au soutien institutionnel en matière de formation à la perception du rendement de la formation
<ul style="list-style-type: none"> • Aide-conseil d'Emploi-Québec • Aide-soutien du comité sectoriel de main-d'œuvre (CSMO) • Soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aide-conseil d'Emploi-Québec • Aide-soutien du comité sectoriel de main-d'œuvre (CSMO) • Soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO))
	Facteurs de modération
	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation de la satisfaction des employés formés (Niveau 1 de Kirkpatrick) <i>(avec l'aide conseil d'Emploi-Québec)</i> • Évaluation-attestation des compétences acquises lors de la formation <i>(avec l'aide-soutien du CSMO)</i>

5.2.5.1 Le recours à l'aide-conseil d'Emploi-Québec en matière de formation est un facteur déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu

Emploi-Québec est l'institution responsable de l'application et de la promotion de la loi sur les compétences auprès des employeurs. Elle contribue à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une stratégie visant la croissance de l'investissement des entreprises dans le développement des compétences de leur main-d'œuvre grâce à la formation (investissement-compétences), et ce, en collaboration avec la Commission des partenaires du marché du travail. Elle sensibilise les entreprises à l'importance de recourir davantage à la qualification et à la formation continue de leur main-d'œuvre afin de faire face aux besoins croissants de main-d'œuvre qualifiée. Elle apporte de l'aide technique aux entreprises pour identifier leurs besoins de formation et planifier des activités de formation qui maximisent les retombées positives dans l'entreprise. Elle soutient financièrement les efforts en matière de formation et de qualification de la main-d'œuvre (en emploi ou sans emploi) en accordant un intérêt particulier à la formation de base. Elle soutient aussi tout regroupement des entreprises en mutuelles de formation¹⁷¹.

Sachant l'importance des interventions d'Emploi-Québec pour développer une culture de formation dans les organisations, nous avons, dans notre recherche, exploré une éventuelle association positive entre l'intervention d'Emploi-Québec en matière de formation et le processus d'évaluation de la formation et de son rendement perçu. Nous avons constaté que l'intervention d'Emploi-Québec en matière de formation auprès des entreprises (sans spécification de la nature de l'intervention) est un déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu.

(1) Quant à la détermination de l'évaluation formelle de la formation, nos résultats indiquent des associations positives, dont les coefficients sont statistiquement significatifs, entre l'aide-conseil en formation d'Emploi-Québec et l'évaluation de la formation selon les pratiques formelles. Ceci veut dire que les employeurs qui reçoivent le soutien d'Emploi-

¹⁷¹ Plan d'action 2012-2013 Emploi-Québec.

Québec en matière de formation sont ceux qui évaluent le plus formellement leurs activités de formation. Ce résultat novateur s'inscrit dans une confirmation et un approfondissement des résultats issus de l'analyse descriptive de Lapierre et *al.* (2005). Ces auteurs ont observé des liens entre les variables de soutien en formation qu'apporte Emploi-Québec aux employeurs et l'atteinte du seuil de 1% de la masse salariale comme investissement en formation. En effet, selon ces auteurs, parmi les employeurs qui ont demandé et reçu le soutien d'Emploi-Québec, sous quelque forme que ce soit et qui se disent très satisfaits de ce soutien, on retrouve une plus forte proportion d'employeurs qui ont investi 1% et plus de leur masse salariale en formation. Par contre, parmi les employeurs qui n'ont pas demandé de soutien en formation d'Emploi-Québec, il y a une plus forte proportion d'employeurs qui n'ont pas investi 1% de leur masse salariale en formation. Donc, d'après ce constat, le recours au soutien institutionnel en matière de formation d'Emploi-Québec influence positivement l'investissement des employeurs dans la formation de la main-d'œuvre.

Dans une suite logique de ce constat, l'augmentation de l'investissement en formation (atteinte du seuil de 1%) amène les employeurs, guidés par une logique de rationalité économique, à évaluer formellement leurs activités de formation (constat confirmé par notre quatrième hypothèse de recherche), d'où la confirmation de notre dixième hypothèse exploratoire (H10) de recherche qui postule que le recours au soutien institutionnel en matière de formation renforce le comportement rationnel des employeurs qui procèdent à l'évaluation formelle de leur investissement en formation. Ce résultat en matière d'évaluation de la formation est significatif à plusieurs niveaux. Sur le plan théorique, nous démontrons que l'intervention institutionnelle en matière de formation ne nuit pas à la rationalité économique des employeurs. Au contraire, l'intervention institutionnelle renforce le comportement économique en matière d'évaluation de la formation. Sur le plan pratique, ce résultat sert d'argumentaire aux politiques publiques qui cherchent à développer une culture de formation dans les milieux de travail. Le recours au soutien institutionnel en matière de formation peut augmenter l'investissement en formation, et développer le processus d'évaluation formelle de la formation qui permettra

aux employeurs de mesurer le rendement de leur investissement et, par conséquent, se lancer davantage dans la voie de l'investissement dans la formation de la main-d'œuvre.

(2) Quant à notre questionnement si l'aide-soutien en formation qu'apporte Emploi-Québec aux entreprises est un déterminant du rendement perçu de la formation, nous avons obtenu la confirmation de notre hypothèse exploratoire (H10a) à ce sujet. Selon nous, l'intervention d'Emploi-Québec en matière de formation auprès des entreprises vise à développer et à soutenir le processus de formation dans les milieux de travail. La mise en place d'un processus de formation dans l'entreprise développera une culture organisationnelle de formation qui animera par la suite le comportement des employeurs en matière de formation. En d'autres mots, les employeurs qui reçoivent l'accompagnement institutionnel pour former leur personnel vont, par la suite, développer leurs propres pratiques en matière de formation et, par conséquent, seront suffisamment convaincus, par la simple évaluation-perception, des retombées positives de la formation dans leur organisation.

Ainsi, nous concluons que l'aide-soutien d'Emploi-Québec en formation est un déterminant tant de l'évaluation formelle que de l'évaluation informelle du rendement de la formation. Donc, l'intervention institutionnelle en matière de formation peut générer une «rationalité économique» et une «rationalité institutionnalisée» qui animeront le comportement des employeurs en matière d'évaluation du rendement de la formation. Voyons maintenant si ce soutien institutionnel en formation, combiné à la rationalité économique qu'il génère en matière d'évaluation formelle de la formation, renforcent la rationalité institutionnalisée en matière d'évaluation/perception du rendement de la formation. Est-ce que les pratiques formelles d'évaluation de la formation peuvent renforcer (en tant que modérateurs) la relation qui existe entre l'aide soutien en formation d'Emploi-Québec et la perception du rendement de la formation?

(3) Quant à l'effet modérateur de l'évaluation formelle de la formation, nos résultats indiquent que les employeurs qui reçoivent l'aide-soutien en formation d'Emploi-Québec et

qui, en plus, procèdent à l'évaluation des réactions des formés (évaluation formelle de la formation selon le premier niveau de Kirkpatrick) sont ceux qui perçoivent le plus le rendement de la formation en termes de stimulation des équipes de travail. Sachant que le soutien en formation d'Emploi-Québec et la pratique d'évaluation selon le premier niveau de Kirkpatrick permettent séparément la perception du rendement de la formation en termes de stimulation des équipes de travail, ils l'accroissent plus encore s'ils sont combinés. Nous pouvons alors confirmer que la pratique d'évaluation formelle de la formation selon le premier niveau de Kirkpatrick est un facteur modérateur déterminant du rendement perçu de la formation en termes de stimulation des équipes de travail (*Figure VI-A*). À la lumière des résultats, nous observons que l'effet de modération (effet indirect) est plus important que l'effet direct de l'évaluation des réactions des participants à la formation sur le rendement perçu de la formation en termes de «stimulation des équipes de travail». En effet, l'évaluation de la formation selon le premier niveau de Kirkpatrick permet à l'employeur qui reçoit le soutien en formation d'Emploi-Québec d'avoir 6,5 fois plus de chances (effet de modération) et 4,2 fois plus de chances (effet direct) de percevoir le rendement de la formation en termes de «stimulation des équipes de travail». L'effet de modération permet aussi de quadrupler l'effet direct de l'intervention d'Emploi-Québec sur la perception de ce type du rendement. Doit-on alors conclure que la perception du rendement de la formation en termes de «stimulation des équipes de travail» est davantage suscitée par l'évaluation des réactions des participants à la formation que par la relation individuelle de l'aide-soutien en formation d'Emploi-Québec ? Nous croyons que, sans minimiser l'importance de notre constat, il faut rester prudent quant à la conclusion tout en suggérant de continuer les vérifications empiriques à ce sujet. Cependant, la considération de l'effet direct et de l'effet de modération de l'évaluation des réactions des participants à la formation nous offre l'opportunité de dégager l'importance de ces effets sur la perception du rendement de la formation, de mieux comprendre la dynamique du comportement de l'employeur en matière d'évaluation de la formation et de démontrer aux intervenants dans la formation l'importance de l'évaluation de la formation, même celle qui se limite aux réactions des

participants. Plusieurs études¹⁷² sur l'évaluation de la formation de la main-d'œuvre constatent que la majorité des entreprises se limitent à des évaluations des premiers niveaux de la formation, ce qui représente un handicap pour développer une culture de formation dans les milieux de travail et stimuler l'investissement dans la formation de la main-d'œuvre. Or, selon notre constat, l'évaluation des réactions des participants à la formation, même si elle est de premier niveau et donc accessible à toutes les entreprises, doit être encouragée du fait de ses doubles effets (direct et indirect) sur la perception du rendement de la formation qui, elle-même, représente une manifestation de la culture de formation dans l'organisation. Par conséquent, en augmentant les chances de percevoir le rendement de la formation, nous favorisons le développement de la culture de formation dans les organisations.

Sur le plan théorique, notre résultat permet de voir l'interrelation des deux dynamiques expliquant le comportement de l'employeur au Québec en matière d'évaluation du rendement de la formation. La dynamique d'intervention institutionnelle en matière de formation permettra une évaluation-perception basée sur des éléments subjectifs, culturels, etc. La deuxième dynamique de type économique détermine non seulement l'évaluation-perception mais elle se joint aussi à l'institutionnelle pour renforcer son influence sur l'évaluation-perception qualifiée d'informelle.

Notre recherche innove en étant, à notre connaissance, la première à avoir étudié l'effet modérateur de l'évaluation formelle de la formation dans la relation entre le recours au soutien institutionnel en matière de formation et la perception du rendement de la formation. Ce résultat est concluant en termes de significations théoriques et empiriques.

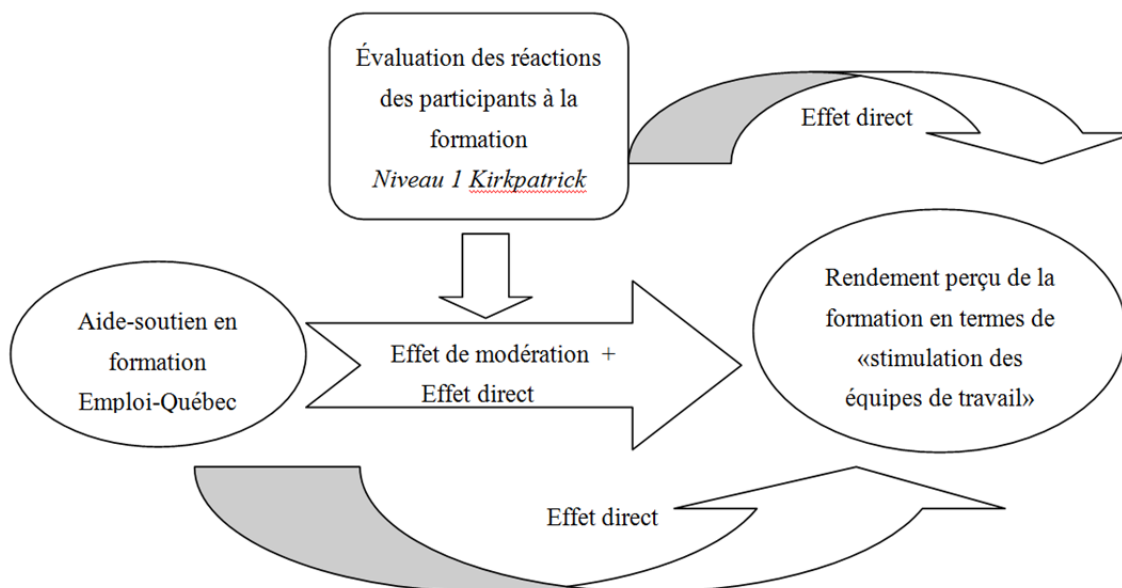
Sur le plan théorique, nous démontrons une relation de complémentarité entre deux logiques différentes quant à la compréhension de la question d'évaluation de la formation et de son rendement perçu. La logique de rationalité économique et la logique de rationalité «limitée» (basée sur des considérations autres qu'économiques) ont été, jusque-là,

¹⁷² Par exemple, l'étude de Betcherman et al. (1997) au Canada et l'étude de Sugrue et Rivera (2005) aux États-Unis.

considérées contradictoires et ne se rejoignent pas. Or, nous avons démontré qu'une intervention institutionnelle en matière de formation (logique de rationalité institutionnelle) accompagnée d'une pratique d'évaluation formelle de la formation (logique de rationalité économique) se rejoignent pour renforcer une pratique informelle d'évaluation du rendement (la perception) guidée elle-même par une rationalité institutionnalisée. Ainsi, nous concluons que, dans un contexte de formation institutionnalisé, le comportement de l'employeur au Québec en matière d'évaluation de la formation et de son rendement perçu est animé par les types de rationalité économique et institutionnelle. À cet effet, la mobilisation de plus d'une approche théorique est nécessaire pour une meilleure compréhension de la question de l'évaluation du rendement de la formation. C'est ainsi que, dans notre recherche, nous avons mobilisé trois approches différentes pour étudier la problématique de l'évaluation du rendement de la formation. Nous n'avons pu répondre à notre question de recherche que par la jonction des approches économique, managériale et de GRH et institutionnaliste.

Sur le plan pratique, nous démontrons aux intervenants en matière de formation (décideurs en politiques publiques, acteurs en relations industrielles, employeurs, etc.) que toute tentative d'ordre organisationnel, institutionnel ou individuel visant le développement de la formation de la main-d'œuvre dans les milieux de travail doit se développer autour des pratiques formelles et informelles d'évaluation du rendement de la formation, et en mobilisant, à la fois, la «rationalité parfaite» et la «rationalité limitée» pour stimuler le comportement des employeurs en la matière.

Figure VI-A: Rôle modérateur de l'évaluation selon le niveau 1 de Kirkpatrick



5.2.5.2 Le recours au soutien des comités sectoriels en matière formation est un facteur déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu

Les comités sectoriels de main-d'œuvre sont des organismes autonomes composés de représentants d'employeurs, de travailleurs représentant le secteur d'activité économique et de représentants des ministères et organismes associés aux secteurs concernés. Les comités sectoriels sont parmi les acteurs dont les interventions concertées sont un moyen pour développer les qualifications de la main-d'œuvre. Actuellement, il y a 29 comités sectoriels¹⁷³ de main-d'œuvre (CSMO) qui interviennent auprès des entreprises d'un secteur pour développer la formation continue. Leurs principales interventions au profit d'une entreprise ou d'un groupement d'entreprises se ramènent, pour l'essentiel, à l'identification des besoins de formation de la main-d'œuvre dans le secteur d'activité, au soutien à l'amélioration des compétences de la main-d'œuvre dans leur secteur, à l'élaboration et la mise en œuvre des

¹⁷³ Commission des partenaires du marché du travail. Direction du développement des compétences et de l'intervention sectorielle. Répertoire des publications des comités sectoriels de main-d'œuvre, des comités d'intégration et de maintien en emploi et des comités consultatifs. Août 2014. <http://www.cpmt.gouv.qc.ca/reseau-des-partenaires/comites-sectoriels>

stratégies ou plans d'action visant à répondre aux besoins des entreprises et de la main-d'œuvre du secteur, et à l'accompagnement des entreprises dans le développement des pratiques de gestion des ressources humaines.

Cherchant à répondre à la question de savoir si le soutien en formation des comités sectoriels est un déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu, nous avons postulé, par trois hypothèses exploratoires des associations positives entre le soutien en formation des comités sectoriels et les pratiques formelles d'évaluation de la formation (H11), le soutien en formation des comités sectoriels et le rendement perçu de la formation (H11a) aussi sur un éventuel effet modérateur de l'évaluation formelle sur le rendement perçu de la formation (H11b). Nous avons obtenu la confirmation des hypothèses H11 et H11a et nous n'avons observé aucun effet modérateur.

(1) Quant au lien entre le soutien en formation des comités sectoriels et l'évaluation formelle de la formation, nous avons pu observer des associations positives entre cette intervention institutionnelle en formation et l'évaluation des réactions des participants à la formation et aussi l'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation. Pour l'association positive entre le soutien en formation du CSMO et l'évaluation des réactions des formés, ce résultat va dans le même sens que les constats dans la littérature sur l'évaluation formelle de la formation. En effet, plusieurs auteurs¹⁷⁴ affirment que la plupart des entreprises (50 à 80 %) qui procèdent à l'évaluation de formation se limitent à l'évaluation des réactions des apprenants. Les entreprises évaluent les réactions des participants, car elles représentent un facteur éclairant pour continuer ou non l'activité de formation, et aussi du fait que cette évaluation se fait par un court questionnaire composé de questions ouvertes, et que la collecte et l'analyse des données sont faciles et économiques. Ainsi, le soutien des CSMO ne ferait que renforcer cette pratique d'évaluation identifiée dans la littérature. Pour ce qui est de l'association positive entre le soutien en formation du CSMO et l'évaluation selon l'attestation des compétences acquises au terme

¹⁷⁴ Dunberry et *al.* 2007; Lapierre et *al.* 2005; Phillips (dans Mann et Robertson, 1996); Grider, 1990 (dans Belcourt et *al.* (1996).

d'une formation, nous expliquons ce constat en nous référant au rôle attribué au CSMO par la *Loi sur les compétences*. Les CSMO doivent, entre autres, élaborer les normes professionnelles pour faciliter la reconnaissance des compétences acquises dans les milieux professionnels. À cet égard, il est logique de constater que l'intervention des CSMO encourage l'attestation dans les entreprises où ils agissent. Notre constat est très significatif pour les partenaires en formation de la main-d'œuvre, dans le sens où ils prennent en considération le rôle de pivot que peuvent jouer les CSMO en matière de reconnaissance des qualifications acquises dans les milieux de travail. Les acteurs en formation doivent soutenir les interventions des CSMO en matière de formation, étant donné qu'on vient de démontrer que ces interventions mènent à l'attestation des qualifications acquises lors de la formation, et ceci rend possible la reconnaissance des compétences acquises dans les organisations, qui représente même la raison d'être de la *Loi de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* et toutes les institutions qui en découlent.

(2) Quant au lien entre le soutien en formation des comités sectoriels et l'évaluation informelle de la formation (H11a), nous avons observé des associations positives entre ce recours au soutien institutionnel en matière de formation et la perception du rendement de la formation regroupé en termes de GRH et aussi le rendement perçu en termes de promotion de certains employés formés. Selon nous, ce résultat va dans le même sens que certains écrits qui confirment que plus de la moitié des entreprises ont recours à une évaluation informelle par le formateur ou le superviseur de leurs activités de formation (Betcherman et al. 1997).

(3) Quant à l'effet modérateur de l'évaluation formelle de la formation, nous avons observé que l'évaluation de la formation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation, en plus de déterminer la perception du rendement, est un facteur modérateur important des relations entre certaines dimensions du rendement perçu de la formation et leurs déterminants en termes de soutien institutionnel en formation. En effet, nos résultats indiquent que les employeurs qui reçoivent le soutien en formation du CSMO et qui attestent les compétences acquises lors de la formation sont ceux qui perçoivent le plus le rendement

de la formation en termes de moins de gaspillage de matériel ou de matériaux. Il est à noter que si le soutien en formation du CSMO et l'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation permettent séparément la perception du rendement de la formation en termes de stimulation des équipes de travail, ils l'accroissent encore s'ils sont combinés (Figure VI-B).

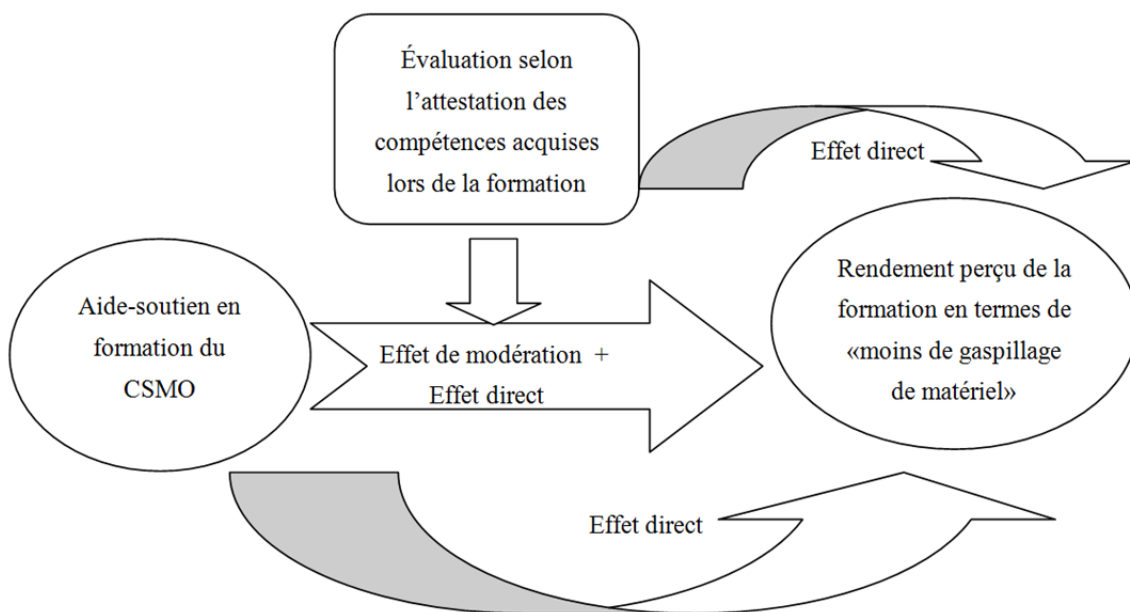
Notre recherche innove en étant, à notre connaissance, la première à avoir étudié l'effet modérateur de l'évaluation formelle de la formation dans la relation entre le recours au soutien institutionnel en matière de formation et la perception du rendement de la formation. Les significations théoriques et pratiques sont similaires à celles que nous avons conclues pour l'intervention d'Emploi-Québec en formation.

Au total, nous pouvons conclure que le soutien en formation qu'apportent ces institutions aux entreprises peut stimuler un comportement des employeurs en matière d'évaluation de la formation, guidé par une logique économique, comme il peut aussi développer un comportement en la matière guidé par une logique autre qu'économique qui peut être de type institutionnel, culturel, organisationnel ou autre.

Enfin, notre examen du rôle modérateur des différentes pratiques formelles d'évaluation de la formation nous a permis de constater l'importance des ajustements que celles-ci peuvent apporter aux relations entre la perception du rendement de la formation et ses déterminants. Dans la plupart des cas, nous avons observé que les effets de modération sont plus importants que les effets directs des pratiques formelles d'évaluation de la formation sur la perception du rendement. Ainsi, par ce travail, nous démontrons l'importance de modérer les relations entre la perception du rendement de la formation et ses déterminants. Sur le plan de la recherche, nous croyons qu'il y aura beaucoup d'intérêt à cette modélisation du rôle modérateur de l'évaluation formelle de la formation dans les prochaines études empiriques. Du côté pratique, nos constats prouvent aux intervenants en formation de la main-d'œuvre que les évaluations formelles, même à leurs niveaux élémentaires, sont importantes pour percevoir les retombées de la formation dans

l'organisation et, par-là, développer une culture de formation dans les milieux de travail. Sur le plan théorique, notre étude nous a permis d'avancer l'idée selon laquelle la jonction ou la mobilisation de trois approches théoriques demeure un cadre théorique explicatif plus intéressant que celui de ces théories prise individuellement dans l'étude de l'évaluation du rendement de la formation de la main-d'œuvre.

Figure VI-B: Rôle modérateur de l'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation



5.2.5.3 Le recours au soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences (FDRCMO) est un facteur déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu

Les montants versés au Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre sont constitués des cotisations versées par les employeurs assujettis à la loi sur les compétences et qui n'ont pas investi l'équivalent d'au moins 1 % de

leur masse salariale dans la formation, pour une année civile donnée. Le Fonds subventionne des activités de développement des compétences dans le cadre de plan de formation des entreprises ou des actions de formation montées par les mutuelles ou les comités sectoriels. Sans chercher à énumérer les activités admissibles au financement du Fonds, il est important de noter certaines activités de développement des compétences financées par FDRCMO. À titre indicatif, dans les rapports d'activité du Fonds, nous observons le soutien financier des activités de formation de base pour le personnel des entreprises pour faciliter leur adaptation aux changements technologiques et organisationnels. Il y a aussi l'amélioration de la connaissance du français chez le personnel immigrant. Cette formation de base doit permettre aux formés de maintenir leur emploi ou d'augmenter leur polyvalence. Le fonds soutient aussi la structuration de la formation dans les entreprises. Ce soutien a pour but d'encourager les entreprises à investir de manière soutenue dans le capital humain. Le Fonds finance les activités de formation visant l'amélioration de la gestion de la formation dans les PME (formation de formateurs internes; évaluation globale des besoins de formation des entreprises; participation du personnel au processus de gestion de la formation; implantation de services de formation dans les entreprises, etc.). En regard à ces interventions, nous pouvons dire que le Fonds permet la réalisation de projets de formation qui n'auraient peut-être pas été possibles sans ce financement. C'est pourquoi, d'ailleurs, nous nous sommes questionnés sur l'effet du soutien du Fonds dans le développement du processus de formation dans les organisations. Pour répondre à ce questionnement, nous avons émis trois hypothèses explorant des associations positives entre le soutien en formation du Fonds et les pratiques formelles d'évaluation de la formation (H12), le soutien en formation du Fonds et le rendement perçu de la formation (H12a) ainsi que l'existence d'un effet modérateur de l'évaluation formelle sur le rendement perçu de la formation (H12b). Nous avons obtenu la confirmation des hypothèses H12 et H12a et nous n'avons observé aucun effet modérateur entre le soutien en formation du Fonds et le rendement perçu de la formation.

(1) Quant à l'hypothèse de recherche (H12) qui postule un effet positif de l'intervention du FDRCMO sur l'évaluation formelle des activités de formation, nous avons pu

observer des associations positives, dont les coefficients sont statistiquement significatifs, entre cette intervention institutionnelle en formation et l'évaluation formelle de la formation selon les trois premiers niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick. Selon nous, le soutien en formation qu'apporte le FDRCMO aux entreprises mène à des évaluations formelles de la formation de la main-d'œuvre, car l'attribution des fonds pour la formation est conditionnelle à des exigences très formelles et, par conséquent, l'évaluation du rendement de ses fonds attribués à la formation doit être formelle. En effet, depuis son institutionnalisation en 1995, la formation de la main-d'œuvre au Québec a changé de paradigme. Si on tient compte de la concertation et de la mobilisation de tous les acteurs du marché du travail en vue de développer une culture de formation dans les entreprises, il ne s'agit plus de considérer les efforts et les initiatives en formation comme une dépense, mais bien comme un investissement. Nous considérons donc le soutien en formation du FDRCMO comme un investissement qui suit une démarche rationnelle, et l'organisation bénéficiaire doit évaluer les retombées dans l'organisation. Notre résultat est important pour les acteurs du marché du travail, dans le sens où ils prennent en considération le rôle de pivot que peut jouer le FDRCMO non seulement en permettant aux entreprises d'accéder à des activités de formation structurantes mais aussi d'évaluer formellement le rendement de la formation, ce qui permettra de développer la culture de formation dans les milieux de travail.

(2) Quant au lien entre le soutien en formation du FDRCMO et l'évaluation informelle de la formation (H12a), nous avons observé des associations positives entre ce recours au soutien institutionnel en matière de formation et la perception du rendement de la formation en termes de motivation personnelle accrue des employés formés, de la meilleure qualité des produits et services et du plus grand respect des échéanciers de production. Selon nous, ce résultat va dans le même sens que certains écrits qui confirment que les organisations ont recours à l'évaluation-perception du rendement de leurs activités de formation. Selon nous, les entreprises qui reçoivent le soutien financier du FDRCMO sont généralement celles qui disposent d'un plan de formation, et où la formation est plus structurée.

En d'autres mots, ces entreprises ont besoin d'un soutien financier supplémentaire pour compléter le budget qu'elles ont alloué à la formation et mener à terme leurs activités de formation planifiées. Ce sont donc des entreprises qui ont développé un certain comportement en matière de formation et elles sont suffisamment convaincues de la formation pour être en mesure de percevoir ses retombées positives.

Le soutien en formation qu'apporte le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre aux entreprises est un déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu, c'est-à-dire que l'intervention en formation de cette institution peut en même temps stimuler un comportement de l'acteur en matière d'évaluation du rendement de la formation, guidée par une rationalité «parfaite» ou une rationalité «limitée».

En conclusion, à propos de la question posée dans cette thèse, à savoir quels sont les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu, nous confirmons que le profil de l'organisation est un déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu : la taille de l'organisation, son secteur d'activité et le niveau de syndicalisation des employés déterminent si l'organisation procède plus à l'évaluation formelle ou informelle de ses activités de formation. De plus, les pratiques formelles d'évaluation, (troisième niveau de Kirkpatrick et attestation des compétences acquises lors de la formation), conjuguées successivement aux petites entreprises (comptant moins de 50 employés) et au secteur des industries manufacturières 3 mènent plus à la perception de certaines dimensions du rendement de la formation.

Les pratiques organisationnelles en matière de formation sont des déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. De plus, la pratique formelle d'évaluation de la formation de concert avec la pratique d'investissement de l'équivalent de 1% de la masse salariale dans la formation est un déterminant de la perception du rendement de la formation en termes de «promotion de certains employés formés».

L'offre de formation dans l'organisation est un déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu : les types de formations spécifiques ainsi que les taux de formation des employés permettent à l'entreprise de procéder plus à l'évaluation formelle de la formation ou de se limiter plus à des évaluations subjectives (perception) du rendement de la formation. L'employeur qui offre la formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier et qui atteste les compétences acquises lors de la formation tend plus à une évaluation-perception du rendement de la formation en termes de «moins d'accidents de travail».

Enfin, le recours au soutien institutionnel en matière de formation est un déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu : les interventions d'Emploi-Québec, des CSMO et du FDRCMO en matière de formation permettent aux entreprises bénéficiaires de ces soutiens de procéder plus à l'évaluation formelle ou informelle de la formation de la main-d'œuvre. En plus, la pratique de l'évaluation formelle selon le premier niveau de Kirkpatrick conjuguée au soutien d'Emploi-Québec ainsi que l'évaluation sous forme d'attestation des compétences acquises lors de la formation conjuguée au soutien du CSMO en formation permettent plus de percevoir un rendement de la formation successivement en termes de «stimulation des équipes de travail» et «moins de gaspillage de matériel ou de matériaux».

Enfin, au-delà de l'analyse des volets avancés dans cette thèse, notre recherche de type explicatif s'est faite selon deux modèles : un premier modèle plus traditionnel et hypothético-déductif et un deuxième plus exploratoire. Le premier modèle qui est plutôt hypothético-déductif et bâti sur l'approche économique de Becker et l'approche managériale et de GRH de Kirkpatrick, soit l'analyse des facteurs explicatifs de la perception du rendement de la formation. Les résultats issus de cette démarche vont dans le même sens que la littérature spécifique sur les facteurs explicatifs qui se ramènent grosso modo à la taille de l'entreprise, à ses pratiques en matière de formation, aux types de formation et à l'atteinte d'un certain degré d'évaluation de la formation. Le deuxième modèle exploratoire, qui a fait appel au pouvoir conceptuel et explicatif de l'approche institutionnaliste, nous a permis de

confirmer des effets directs et indirects déterminant la perception du rendement de la formation tels qu'ils apparaissent dans les Figures III-A, III-B, IV, V, VI-A et VI-B), et qui méritent, à notre avis, d'être ajoutés au modèle conceptuel 2 avancé préalablement sur les déterminants du rendement perçu de la formation pour en faire un modèle intégrateur dans la section qui suit.

5.3 Retour sur le modèle conceptuel et réponse à la question de recherche

Après avoir vérifié si les volets de recherche sur lesquelles reposait le modèle conceptuel élaboré tenaient la route au regard des résultats observés, nous revenons, dans cette section, sur ce modèle conceptuel afin de proposer une synthèse conceptuelle sous la forme d'un modèle intégrateur au plan théorique et conceptuel. Ceci nous permet de répondre à la question de recherche posée et de présenter la généralisation théorique à laquelle conduit notre thèse. Par la suite, nous présentons les contributions théorique et pratique de notre travail, ses limites, ainsi que des pistes pour la recherche future.

À l'issue de notre revue de la littérature portant sur l'évaluation du rendement de la formation, il nous est apparu clairement que bien que les chercheurs se soient appliqués au fil du temps à évaluer les différentes composantes du rendement de la formation et leur impact sur les organisations et les employés, peu d'études se sont réellement penchées sur le processus par lequel les organisations procèdent à des évaluations formelles et informelles pour mesurer ou entrevoir les retombées positives de leurs activités de formation. De ce fait, nous nous sommes donnés comme objectif de combler ce manque à la connaissance et d'apporter les réponses depuis longtemps attendues par les intervenants en formation de la main-d'œuvre. Ainsi, nous nous sommes intéressés à l'étude des facteurs déterminant l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. Il est à rappeler que, pour répondre à cette question principale de recherche, nous l'avons décomposée en deux questions secondaires cadrées par deux modèles conceptuels issus de la littérature et une troisième question purement exploratoire. La première question a consisté, selon une démarche hypothético-déductive, à vérifier les facteurs déterminant l'évaluation formelle de la

formation. La deuxième question, basée sur une hypothèse générale de la littérature selon laquelle les organisations procèdent à des évaluations formelles ou informelles pour mesurer ou percevoir le rendement de leurs activités de formation, consiste, selon la même démarche méthodologique, à vérifier les facteurs déterminant la perception du rendement de la formation. Enfin, la troisième question consiste à explorer l'existence d'un éventuel effet indirect de l'évaluation formelle sur la perception du rendement de la formation.

L'originalité de notre recherche réside dans le fait que nous avons étudié simultanément les dimensions organisationnelles en matière de formation en relation, d'une part, avec les pratiques formelles d'évaluation et, d'autre part, avec le rendement perçu de la formation en faisant intervenir les effets indirects de l'évaluation de la formation. D'abord, s'il est vrai de prétendre que les dimensions organisationnelles en matière de formation déterminent l'évaluation de la formation et de son rendement perçu, force est de reconnaître que toutes les dimensions à l'étude n'adhèrent pas à ce constat de la même manière, tout comme l'ont d'ailleurs signalé des études antérieures (Preston, 2010; Foreman, 2008; Dunberry et *al.* 2006 ; Lapierre et *al.* 2005; Rousseau-Caron, 2005; Belcourt et *al.* 2002; Twitchell et *al.* 2001 dans; CSN, 2001; Anderson, 2000; Betcherman, Leckie et McCullen, 2000; Barrett et Hôvels, 1998; Henripin, 1998; Scott, 1997; Julien, 1997; Baldwin et Johnson, 1995; Doray, Bagaoui et Richard, 1994; Benoît et Rousseau, 1993; D'Amboise et Garand, 1993).

Cette recherche nous apprend que les relations entre les dimensions organisationnelles en matière de formation et l'évaluation du rendement de la formation sont plus complexes que ce que proposaient les modèles à effets directs dans la littérature. En effet, les résultats de notre étude nous ont permis non seulement de répondre aux questions de recherche mais nous ont dévoilé aussi des indications intéressantes sur les plans pratique et théorique. Du point de vue théorique, nous avons constaté que l'étude de l'évaluation du rendement de la formation est supérieure aux modèles à effets directs, et que les initiatives de recherche doivent se baser davantage sur les modèles à effets directs et indirects.

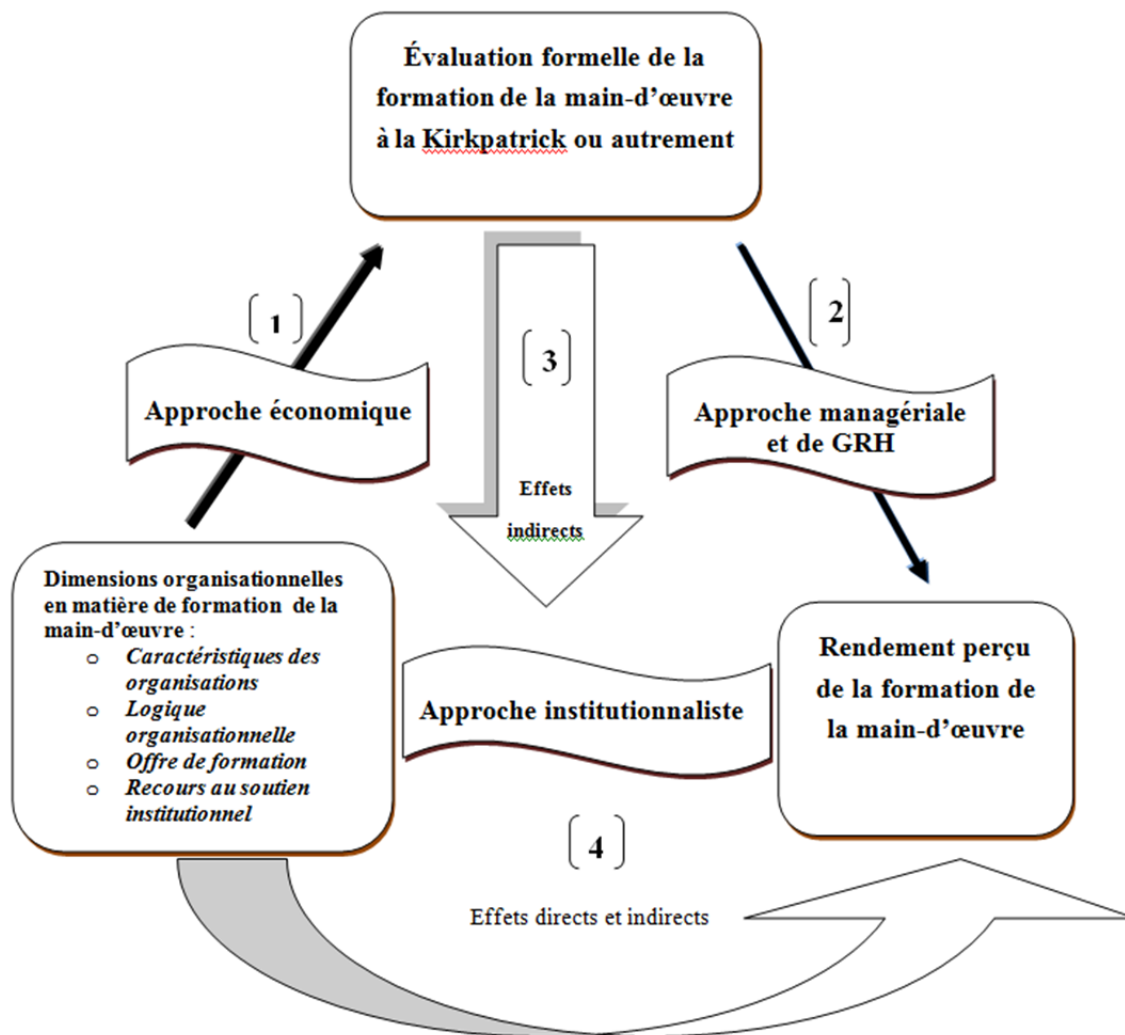
À partir de la revue de la littérature, nous avons identifié deux grandes approches: l'approche économique et l'approche managériale et de GRH. Ni l'une ni l'autre ne font de la dynamique de l'évaluation du rendement de la formation leur objectif principal de manière explicite. Ainsi, nous avons interpellé le pouvoir conceptuel et explicatif de l'approche institutionnaliste pour nous lancer dans la voie d'une approche intégrative permettant une meilleure compréhension des déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu.

Le modèle que nous venons de recomposer diffère grandement des modèles examinés dans la revue de la littérature. C'est un modèle intégrateur au plan théorique et conceptuel (Figure VII). Il repose sur des dimensions dont le contenu peut varier d'une organisation à l'autre, d'un contexte organisationnel à l'autre et d'un marché du travail à l'autre. Notre modèle peut, à notre avis, s'appliquer à n'importe quelle organisation, peu importe sa taille, son emplacement ou son environnement institutionnel. Ainsi, les résultats de notre recherche devraient encourager les chercheurs intéressés par l'étude de la formation de la main-d'œuvre à poursuivre dans la voie de cette approche intégrative afin d'y apporter les améliorations conceptuelles et méthodologiques susceptibles de faire avancer les connaissances.

Les résultats de notre recherche ont été fort révélateurs et sources de nombreux apprentissages. Quatre relations retracent les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu et mobilisent les pouvoirs conceptuels et méthodologiques de trois approches différentes (économique, managériale et de GRH, institutionnaliste) (Figure VII). La première relation (1) montre que certaines caractéristiques organisationnelles en matière de formation mènent à l'évaluation de la formation selon des pratiques formelles à la Kirkpatrick ou autrement selon une logique de rationalité économique. La deuxième relation (2) montre que les entreprises procèdent à l'évaluation formelle ou informelle de leurs activités de formation pour mesurer ou entrevoir le rendement de la formation (approche managériale et de GRH). La troisième relation (3) montre qu'en plus de leurs effets directs sur la perception du rendement, les pratiques formelles d'évaluation de la formation

ont aussi des effets indirects très importants sur la perception du rendement de la formation. La quatrième relation (4) montre que la perception du rendement de la formation est le résultat des effets directs et indirects encadrés théoriquement par une approche intégrée.

Figure VII : Modèle intégrateur expliquant les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu



(1) En concordance avec les écrits antérieurs, nous confirmons que les caractéristiques des organisations en matière de formation déterminent le choix des pratiques plus ou moins formalisées à la Kirkpatrick ou selon les évaluations attestations des

compétences acquises lors de la formation) pour procéder à l'évaluation de leurs activités de formation. Rappelons que, dans notre modèle conceptuel de recherche, nous caractérisons les organisations en matière de formation par leurs profils (taille, niveau de syndicalisation des employés, secteur d'activité économique), leurs pratiques en matière de formation (planification, budgétisation, négociation, investissement d'un seuil minimal), leurs offres de formation (types de formation, accès des employés à la formation) et le soutien en formation qu'elles obtiennent des institutions. Sans reprendre les détails de nos résultats, nous constatons que le profil de l'organisation (taille de 100 employés et plus, syndicalisation d'une partie des employés et appartenance à un groupement sectoriel donné) est un facteur déterminant de l'évaluation de la formation de la main-d'œuvre selon des pratiques formelles. Par rapport à la littérature, nos constats renforcent les conclusions des écrits antérieurs. En effet, la taille semble avoir un effet sur les pratiques d'évaluation de la formation. Par ailleurs, l'effet du secteur sur les pratiques d'évaluation de la formation est aussi confirmé et, comme cela a été soulevé dans la littérature, ce constat dépendra du contexte économique. Quant à l'effet du syndicat sur les pratiques de l'évaluation de la formation, il est confirmé par nos résultats, ce qui renforce les conclusions générales de la littérature selon lesquelles les syndicats acceptent seulement l'évaluation formative de la formation qui doit se faire dans le respect des employés. Au total, ce sont les grandes entreprises qui font plus de formation, qui sont dans des secteurs concurrentiels et qui ont moins de contraintes syndicales; elles procèdent plus à l'évaluation de leurs activités de formation et le font selon des pratiques plus ou moins formelles.

Le deuxième facteur que nous confirmons comme déterminant de l'évaluation formelle de la formation est la logique organisationnelle de la formation de la main-d'œuvre. En effet, nous constatons que les organisations qui ont des interventions structurées en matière de formation (planification, budgétisation, investissement d'un seuil minimal et négociation de la formation) sont celles qui procèdent plus à l'évaluation formelle de la formation. En effet, l'organisation qui pratique la formation de manière structurée est une organisation qui a nécessairement développé une culture de formation. Or, la culture de

formation se manifeste, entre autres, à travers un processus ou un continuum d'activités allant de l'identification des besoins à l'évaluation du rendement de la formation. La dynamique de ce processus de formation est que toutes ses composantes, incluant l'évaluation formelle de la formation, se déterminent mutuellement, d'où l'importance de notre constat selon lequel les pratiques en matière de formation mènent à l'évaluation formelle. De cette manière, le portrait du processus de formation dans l'organisation est complet. Cette conclusion va d'ailleurs dans le même sens que ce que démontrent plusieurs recherches : plus la formation est planifiée, mieux seront les possibilités de mesure ou évaluation des facteurs du rendement (Gosselin, 2007 ; Parry, 1997 ; Philips, 1997).

Le troisième facteur que nous confirmons comme déterminant de l'évaluation formelle de la formation est l'offre de formation dans l'organisation. Dans notre modèle conceptuel, nous caractérisons l'offre de formation par la nature de la formation et l'accès des employés à la formation. En effet, les types de formation (formation spécifique à une fonction de travail ou un métier, liée aux changements dans l'organisation, apprentissage, etc.) influencent le choix du processus d'évaluation. Ce constat confirme bien la présomption de la théorie du capital humain qui stipule que l'employeur comme acteur rationnel ne finance que les formations spécifiques et, par conséquent, doit procéder aux évaluations formelles pour mesurer le retour de son investissement. Cette même logique guide le comportement de l'employeur qui offre la formation à moins de la moitié de ses employés. Ce dernier évalue formellement le rendement de la formation pour décider de l'accès ou non de ses employés à la formation. Notre constat puise sa force non seulement sur le plan conceptuel, en distinguant trois types de formations spécifiques, mais aussi sur son caractère général en confirmant des recherches antérieures dans le cadre des hypothèses de la théorie du capital humain.

Enfin, nous confirmons que le recours au soutien institutionnel en matière de formation (qu'il soit technique, de conseil ou financier) est un facteur déterminant de l'évaluation de la formation selon des pratiques formelles. Bien entendu, toutes les tentatives d'interventions gouvernementales et sectorielles dans le domaine de la formation

de la main-d'œuvre visent à développer une culture de formation dans les organisations. Cependant, le développement d'une culture de formation passe nécessairement par la conviction des employeurs des bienfaits de la formation et de l'importance de mobiliser non seulement leurs ressources internes mais aussi les ressources externes qui jouent un rôle de soutien institutionnel venant renforcer les capacités organisationnelles.

(2) La deuxième relation dans notre modèle conceptuel est issue d'un constat général de la littérature sur l'évaluation du rendement de la formation, stipulant qu'un processus d'évaluation plus ou moins formalisé permet de mesurer ou de percevoir le rendement de la formation de la main-d'œuvre. Ce constat général est confirmé sous la forme d'une hypothèse spécifique dans notre recherche, indiquant ainsi que l'évaluation plus ou moins formalisée (à la Kirkpatrick ou autrement) est un facteur déterminant de la perception du rendement de la formation. Cette confirmation est une double réponse à la problématique de l'évaluation du rendement de la formation dans les organisations. Elle est une réponse théorique et conceptuelle dans le sens où on démontre que, pour évaluer le retour de son investissement en formation, l'entreprise peut le faire selon des pratiques formelles à la Kirkpatrick ou autres, selon des pratiques organisationnelles en matière d'évaluation et d'attestation de la formation (approche managériale et de GRH) ou selon l'évaluation-perception basée sur le culturel et le cognitif mais aussi influencé par le formel, ce qui est compatible avec les recherches antérieures. Donc, le processus d'évaluation de la formation ne se limite pas aux pratiques formelles, mais s'élargit à d'autres pratiques plus ou moins formelles, voire même informelles, comme la perception. Ces pratiques formelles et informelles d'évaluation de la formation ne sont pas contradictoires ; au contraire, elles se complètent et peuvent constituer ensemble, dorénavant, un processus plus complet de l'évaluation de la formation. La deuxième réponse qu'apporte notre résultat est plutôt pratique. En effet, depuis plusieurs années, les politiques publiques et les interventions en matière de formation sont de plus en plus questionnées, compte tenu de leurs réalisations jugées «faibles en matière de développement de la formation». À cet effet, les résultats obtenus démontrent que les entreprises se limitent à des évaluations des réactions des

apprenants plutôt que d'évaluer les comportements et les résultats de la formation (Saks et Burke, 2012 ; Lavis, 2011), ce qui peut limiter leurs intentions d'investir en formation. Par ailleurs, notre recherche va un peu plus loin de ce constat en montrant que l'évaluation formelle de la formation augmente la perception du rendement de la formation. Autrement dit, même si l'évaluation se limite à des niveaux primaires de formalisation, ceux-ci permettent une meilleure perception du rendement de la formation et, par conséquent, l'employeur peut se lancer dans la voie de l'investissement dans la formation de la main-d'œuvre. La construction de cette deuxième relation de notre modèle conceptuel a pu se réaliser par la mobilisation de l'approche managériale et de GRH riche par son pouvoir conceptuel et explicatif selon la logique de rationalité parfaite de l'acteur.

(3) L'inclusion des effets indirects dans notre modèle intégrateur constitue un autre élément renforçant son intérêt comme cadre explicatif des déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. Jusqu'à maintenant, la presque totalité des écrits s'étaient concentrés sur la détermination des effets directs de la formation et des autres pratiques de GRH sur la performance organisationnelle (Saks et Haccoun, 2013; Aguinis et Kraiger, 2009; Baldwin et *al.* 2009; Hanssson, 2007; Zwick, 2006; Aragon-Sanchez et *al.* 2003; Barrett et O'Connell, 2001; Harel et Tzafrir, 1999; Delaney et Huselid, 1996; Black et Lynch, 1996; Bartel, 1994; Russell et *al.* 1985).

Sans revenir en détails sur les résultats que nous avons déjà présentés, rappelons qu'il est ressorti de notre étude que les pratiques formelles d'évaluation de la formation apparaissent comme des facteurs modérateurs dans les relations entre certaines dimensions organisationnelles en matière de formation et la perception du rendement. Nous avons soumis à l'étude six pratiques formelles d'évaluation de la formation selon douze hypothèses explorant le rôle modérateur que peuvent jouer ces pratiques d'évaluation entre le rendement perçu de la formation et ses déterminants. Six des douze hypothèses exploratoires ont confirmé l'existence du rôle modérateur des pratiques formelles d'évaluation de la formation. Nous constatons que ce sont les pratiques d'évaluation des réactions des apprenants et d'évaluation de l'application des nouveaux comportements

(niveaux 1 et 3 d'évaluation selon le modèle de Kirkpatrick) ainsi que l'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation qui, en plus de leurs effets directs sur la perception du rendement, produisent des effets indirects (effets de modération) sur les relations entre certaines dimensions organisationnelles et le rendement perçu, et entre ce rendement perçu et l'un de ces déterminants. Par exemple, l'évaluation des réactions des apprenants à la suite de la formation, en plus de son effet direct sur la perception du rendement de la formation en termes de «stimulation des équipes de travail», a un effet indirect sur la relation entre le recours au soutien institutionnel en matière de formation et ce type de rendement. L'évaluation de l'application des nouveaux comportements, en plus de son effet direct sur le rendement perçu en termes de «promotion de certains employés formés», exerce des effets indirects sur les liens entre la taille de l'organisation, l'investissement d'un seuil minimal en formation et ce type de rendement perçu. Enfin, l'attestation des formations, en plus de ses effets directs sur la perception du rendement, a des effets indirects sur les relations entre le groupement sectoriel des industries manufacturières 3 et le rendement «santé et sécurité au travail», la formation spécifique à une fonction de travail le rendement «moins d'accidents de travail» et l'intervention institutionnelle en formation (intervention du comité sectoriel de main-d'œuvre) et le rendement «moins de gaspillage de matériel».

L'examen du rôle modérateur des différentes pratiques formelles d'évaluation de la formation nous a permis de relever l'importance des ajustements qu'elles peuvent apporter aux relations entre la perception du rendement de la formation et ses déterminants. Dans la plupart des cas, nous avons observé que les effets de modération sont plus importants que les effets directs des pratiques formelles d'évaluation de la formation sur la perception du rendement. Ainsi, par ce travail, nous démontrons l'importance de modérer les relations entre la perception du rendement de la formation et ses déterminants. Sur le plan de la recherche, nous croyons qu'il y a beaucoup d'intérêt à cette modélisation du rôle modérateur de l'évaluation formelle de la formation dans de futures études empiriques. Du côté pratique, nos résultats prouvent aux intervenants en formation de la main-d'œuvre que

les évaluations formelles, même à leurs niveaux élémentaires, sont importantes pour percevoir les retombées de la formation dans l'organisation et, par-là, développer une culture de formation dans les milieux de travail.

(4) La quatrième relation du modèle intégrateur est la plus exploratoire, celle sur laquelle on a peu de travaux empiriques. Après l'analyse des facteurs explicatifs de la première et de la deuxième relation selon une démarche hypothético-déductive qui est bâtie grosso modo sur l'approche Becker-Kirkpatrick, soit les déterminants de l'évaluation de la formation et les déterminants de la perception de ses retombées positives telles que la taille des organisations, leurs pratiques en formation, les pratiques d'évaluation, les types de formation, le recours au soutien institutionnel en formation, etc. La quatrième relation du modèle représente le deuxième questionnement de la thèse aussi appuyé sur une certaine littérature qui dit que les organisations qui ne font pas d'évaluation formelle procèdent à des évaluations informelles ou qu'elles se laissent guider par des valeurs, des croyances ou autres qui les amènent à faire une association entre la formation donnée et certaines retombées. Nous avons mobilisé le pouvoir conceptuel et explicatif de l'approche institutionnaliste pour essayer de trouver des pistes explicatives. Nos résultats indiquent que le profil de l'organisation, son expérience en formation ainsi que le soutien institutionnel en formation qu'elle obtient sont des déterminants de la perception du rendement de la formation. En effet, les entreprises qui s'appuient plus sur des mécanismes externes comme les comités sectoriels, les conseillers aux entreprises d'Emploi-Québec et le soutien du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre perçoivent davantage le rendement de la formation. Les entreprises les plus expérimentées en matière de formation (planification des besoins, de budget, du seuil d'investissement) sont celles qui perçoivent le plus le rendement de la formation. Aussi, les entreprises qui composent davantage avec l'acteur syndical et qui négocient la formation font plus d'association entre la formation et certaines retombées positives. Enfin, nous constatons que ce sont les petites entreprises (moins de 100 employés) qui pratiquent l'évaluation-perception du rendement de la formation. Voulant explorer l'existence des effets indirects des pratiques formelles

d'évaluation dans la relation entre la perception du rendement et ses déterminants, nos résultats montrent que les effets indirects des pratiques formelles d'évaluation sont très importants. Ces effets renforcent davantage les mécanismes organisationnels (internes) et institutionnels (externes), déterminants de la perception du rendement de la formation.

Notre recherche innove en étant, à notre connaissance, la première à avoir étudié l'effet modérateur de l'évaluation formelle de la formation dans la relation entre le profil de l'organisation, les pratiques de formation, les types de formation, le recours au soutien institutionnel en matière de formation et le rendement perçu de la formation (évaluation informelle de la formation). Notre considération du rôle que joue l'évaluation formelle entre la perception du rendement de la formation et ses déterminants ajoute à la compréhension des déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement.

Ainsi, la compréhension de la dynamique de l'évaluation du rendement de la formation, c'est-à-dire les relations entre les caractéristiques organisationnelles en matière de formation, les pratiques plus ou moins formelles d'évaluation de la formation et la perception du rendement, est une composante importante d'un projet visant le développement de l'investissement en formation dans les organisations. Cette composante permet d'agir sur les comportements des acteurs en matière d'évaluation du rendement de la formation pour être suffisamment convaincus de ses retombées positives dans les organisations et aussi orienter les politiques publiques en matière de formation. Nous avons vu que l'évaluation du rendement de la formation est bien différente de celle que conçoivent les économistes néoclassiques et les professionnels des ressources humaines. Premièrement, il n'existe pas qu'une seule façon («one best way») pour évaluer la formation (selon la rationalité économique) mais bien plusieurs, et celles-ci sont à la fois formelles et informelles (rationalité limitée).

La principale contribution théorique de cette thèse, c'est de répondre à plusieurs questions sur l'évaluation de la formation, le rendement de la formation et le lien entre l'évaluation et la perception. Nous avons eu la chance d'examiner ces questions sous

plusieurs variables, ce qui renforce nos constats. Cette thèse a également démontré qu'une seule approche ne permettait pas d'expliquer l'évaluation de la formation et la perception de son rendement. De ce fait, nous avons réussi à rassembler les pouvoirs conceptuels et explicatifs de trois approches différentes pour une meilleure compréhension de la question de l'évaluation du rendement de la formation de la main-d'œuvre.

Notre étude nous a permis d'avancer que la jonction ou la mobilisation de trois approches théoriques demeure un cadre théorique explicatif plus intéressant que chacune des théories isolément dans l'étude de l'évaluation du rendement de la formation de la main-d'œuvre.

5.4 Principales contributions et limites de la recherche

Dans cette section, nous présentons la contribution théorique de notre recherche au domaine étudié, quelques implications pratiques utiles pour les intervenants en formation, ainsi que les limites et les pistes de réflexion pour la recherche future.

5.4.1 Contributions théorique et pratique de la thèse

Notre thèse s'inscrit dans le processus d'accumulation des connaissances dans le domaine de la formation de la main-d'œuvre. Elle s'inscrit directement dans la tradition des relations industrielles en matière de recherche, en faisant le pont entre trois grands domaines de connaissance, à savoir l'intervention institutionnelle en formation, les pratiques organisationnelles en matière de formation et le comportement des employeurs en matière d'évaluation du rendement de la formation. Ainsi, elle repose sur un certain nombre de prémisses et de concepts théoriques que nous avons mobilisés pour étudier la problématique de l'évaluation du rendement de la formation dans les organisations. En toute modestie, nous croyons pouvoir apporter quelques réponses théoriques permettant de mieux comprendre le comportement des employeurs en matière d'évaluation du rendement de la formation et aussi quelques éclaircissements empiriques et instrumentaux permettant d'orienter les interventions des acteurs en formation.

5.4.1.1 Contribution théorique

Notre recherche constitue une réponse directe aux préoccupations exprimées dans les écrits scientifiques concernant l'état de la recherche dans le domaine de la formation de la main-d'œuvre et de l'évaluation de son rendement. Les travaux de Daniau et Bélanger (2008) et de CDEFOP (2005) indiquent qu'outre les difficultés conceptuelles et méthodologiques ainsi que les résultats mitigés caractérisant les travaux sur la formation de la main-d'œuvre, il y a trop peu de recherches consacrées à l'évaluation de la formation. Les écrits actuels traitent plutôt le rendement de la formation en termes d'impacts sur les salaires et la productivité. Prisonniers d'une vision individualiste guidée par la seule logique marchande, (logique qui considère que seuls les mécanismes du marché font l'allocation optimale des ressources entre des acteurs parfaitement rationnels), ils abordent la question de la formation de la main-d'œuvre comme un processus fragmenté en étudiant séparément ses différentes composantes, comme les déterminants de la formation, le retour sur investissement de la formation, les facteurs qui nuisent au développement de la formation dans les milieux de travail, etc. Dans ce sens, Barrett et Hovel (1998) observent que, depuis des années, les études scientifiques s'aventurent à trouver des associations possibles entre la formation et les indicateurs de performance organisationnelle, bien que les résultats ne soient pas toujours convaincants.

Le cadre théorique proposé dans la présente thèse, et testé empiriquement, se veut «intégrateur». Il met à contribution trois approches théoriques en lien avec la problématique : l'approche économique (la théorie du capital humain depuis Becker, 1964), l'approche managériale et de GRH (le modèle d'évaluation formelle de la formation de Kirkpatrick, 1959 et l'approche de gestion stratégique des ressources humaines (Baberger et Meshoulam, 2000; Barney, 1991; Louarn et Wils, 2001, etc.) ainsi que l'approche institutionnelle (Scott, 1995; Bazzoli et *al.* 1998; Charest, 2006; Commons, 1934; Veblen, 1899 ; Hodgson, 1998; North, 1990; Williamson, 1985). La mobilisation de la théorie du capital humain nous a permis, dans une démarche hypothético-déductive, de vérifier la rationalité des employeurs au Québec en matière d'évaluation du rendement de la formation

de la main-d'œuvre. L'approche institutionnelle nous a permis, dans une démarche exploratoire, de faire ressortir la logique de rationalité interne des organisations combinée avec les institutions. L'approche managériale et de GRH nous a permis d'élargir la base conceptuelle de notre recherche et d'établir une jonction entre les approches économique et institutionnelle. L'intégration de ces différentes perspectives théoriques nous a donc permis d'étudier la question des déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu dans son ensemble, selon trois étapes conceptuellement séparées mais interreliées en pratique. L'analyse des déterminants de l'évaluation formelle et informelle (perception) de la formation, et de l'effet de modération qu'exerce l'évaluation formelle sur la relation entre l'évaluation informelle et ses déterminants, permet de mieux comprendre les relations entre les pratiques d'évaluation de la formation et leurs déterminants. Notre étude innove en confirmant l'existence d'un effet modérateur de l'évaluation formelle de la formation dans la relation entre les dimensions organisationnelles en matière de formation et le rendement perçu de la formation. Dans les faits, notre étude démontre que le formel et l'informel, le rationnel et l'irrationnel (le subjectif, l'institutionnel) ne sont pas nécessairement opposés : au contraire, ils coexistent et se renforcent mutuellement. Cette intégration des approches différentes se manifeste dans le comportement des employeurs en matière d'évaluation du rendement de la formation.

En plus d'aligner des variables qui s'associent, les résultats de notre recherche contribuent à l'avancement des connaissances dans le domaine de la formation de main-d'œuvre. En effet, nous sommes partis d'une hypothèse générale de la littérature : certaines entreprises procèdent à une évaluation formelle ou informelle pour mesurer ou percevoir le rendement de la formation, et nous sommes arrivés à caractériser l'entreprise qui procède à l'évaluation formelle de la formation par opposition à celle qui ne le fait pas, mais qui perçoit quand même le rendement de la formation. Une contribution importante de notre recherche est qu'elle dresse un portrait complet des facteurs déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. Ces facteurs sont issus du profil de l'organisation, de la gestion interne de la formation, de la nature de l'offre de formation et du soutien

institutionnel en formation. Nous pouvons affirmer qu'en dépit de la variété d'un grand nombre de variables explicatives, notre étude permet une meilleure compréhension du comportement des entreprises en matière d'évaluation de la formation de la main-d'œuvre. Nous pouvons aussi prétendre à la généralisation de nos résultats au vu de la représentativité de l'échantillon et de la rigueur méthodologique et scientifique de notre travail empirique.

5.4.1.2 Implications pratiques

Il apparaît que, depuis plusieurs années, les intervenants en matière de formation dans les organisations sont à la croisée des chemins en ce qui concerne l'essor de la formation. Les politiques publiques sont en perte de vitesse en matière de formation et se rendent compte, de plus en plus, de la difficulté de développer une culture de formation dans les organisations par la seule loi coercitive. Les initiatives des autres intervenants en formation restent tributaires des possibilités démonstratives de ses retombées positives sur l'organisation. Bref, dans un contexte où tout est incertain, plus que jamais les acteurs en relations industrielles ont besoin que la recherche scientifique leur apporte des réponses convaincantes sur le rendement de la formation. C'est dans ce cadre que nous croyons que les résultats obtenus dans la présente recherche peuvent être utiles pour orienter toutes initiatives individuelles, organisationnelles et institutionnelles cherchant à accroître l'investissement dans la formation de la main-d'œuvre.

Notre étude démontre aux acteurs en relations industrielles et aux décideurs en politiques publiques que le recours au soutien institutionnel en matière de formation favorise une composante importante du processus de la formation dans les organisations, à savoir l'évaluation du rendement de la formation. Dans le cas où l'intervention institutionnelle favorise l'évaluation formelle des activités de formation, cette dernière agira directement et indirectement (effet de modération) sur la perception du rendement de la formation qui, à son tour, déterminera l'effort d'investissement dans la formation. Cet objectif sera aussi atteint dans le cas où le recours au soutien institutionnel en matière de formation favorise la perception des retombées de la formation dans l'organisation. Nos

résultats démontrent aussi que la reconnaissance des compétences acquises lors de la formation par une attestation écrite est une pratique qui mérite beaucoup d'attention de la part des intervenants en formation, car elle influence doublement la perception du rendement de la formation et, par-là, la continuation dans la voie de la formation. D'ailleurs, nos résultats viennent confirmer l'orientation de la dernière réforme de la *Loi sur les compétences* qui vise l'amélioration des compétences et la qualification de la main-d'œuvre par l'acquisition, le perfectionnement et la reconnaissance des compétences acquises dans les milieux de travail. Il est clair, d'après nos constats, que l'institutionnalisation de la formation a ses effets positifs sur le développement de la formation dans les milieux de travail et doit, par conséquent, élargir ses interventions pour promouvoir les pratiques d'évaluation formelle et informelle des activités de formation.

Nous démontrons aux employeurs et aux gestionnaires comment percevoir le rendement de la formation et ainsi continuer dans la voie de l'investissement en formation. Contrairement aux constats des recherches antérieures qui considèrent que la plupart des entreprises se limitent à l'évaluation des réactions des participants à la formation parce qu'elle est facile à réaliser et moins coûteuse mais qui considèrent aussi qu'elle reste élémentaire et ne permet pas d'entrevoir le rendement de la formation, nous démontrons que l'évaluation du premier niveau génère un double effet sur la perception du rendement de la formation et permet, par conséquent, directement ou indirectement, avec des aspects organisationnels et institutionnels, de percevoir davantage le rendement de la formation. Nous démontrons aussi aux organisations que le développement de pratiques internes de formation (planification, budgétisation, négociation, etc.) ainsi que la réception du recours au soutien institutionnel en matière de formation permettent de mieux percevoir les retombées de la formation.

Nos résultats permettent aussi d'orienter l'action syndicale en matière de formation et d'évaluation de son rendement. En effet, jusqu'à maintenant, les recherches considèrent trop souvent négatif l'effet des syndicats sur la formation de la main-d'œuvre. Elles se limitent à polariser les positions syndicales et des employeurs par rapport à la formation.

Notre recherche présente aux acteurs d'autres pratiques qui mettent en collaboration leurs efforts en matière de formation. Il est important que les acteurs négocient davantage le processus de formation. Les syndicats doivent pousser l'employeur à planifier et à budgétiser la formation. Ils doivent participer aux choix du type de formation et favoriser l'accès des employés à la formation. Toutes ces pratiques permettent à l'employeur de percevoir davantage le rendement de la formation sans avoir besoin d'évaluations formelles qui provoquent le refus ou le blocage de la formation par le syndicat. C'est l'alternative qu'offre notre recherche à l'action syndicale en matière d'évaluation du rendement de la formation.

Ainsi, nous croyons que nos résultats peuvent servir de base d'outils de travail et base de réponses aux questionnements des acteurs en relations industrielles quant à l'essor de la formation de la main-d'œuvre.

5.4.2 Limites de la recherche et pistes de recherches futures

Toute étude scientifique, aussi rigoureuse soit-elle, comporte des limites conceptuelles et méthodologiques ; la nôtre ne fait naturellement pas exception à cette règle, même si elle ouvre la voie à des pistes de recherche futures. Nous allons donc consacrer cette section à discuter de ces éléments.

5.4.2.1 Limites de la recherche

Avant de discuter les limites de notre recherche, il est important de mentionner certaines de ses forces. Premièrement, concernant la source de données secondaires, nous sommes certains de leur qualité étant donné qu'elles proviennent de l'Institut de la statistique du Québec¹⁷⁵ qui est reconnu comme très rigoureux dans son processus d'enquête et de traitement des données. Deuxièmement, nous avons utilisé un large échantillon représentatif des employeurs québécois. Les études sur l'évaluation de la formation de la main-d'œuvre qui utilisent ce genre d'échantillon sont assez rares. De plus, la taille de notre échantillon constitue un atout majeur pour ce genre de recherche. Les 2833

¹⁷⁵ Chapitre 7 : Méthodologie de l'enquête auprès des employeurs. Lapierre et al. (2005). pp.88-105.

observations¹⁷⁶ que nous avons utilisées nous auront permis de vérifier avec une exactitude appréciable l'ensemble de nos hypothèses de recherche. Une troisième force de notre recherche est certainement l'ensemble de nos deux modèles d'analyses qui tentent de représenter au sens large les caractéristiques organisationnelles en matière de formation, et ce, en tenant compte de quatre caractéristiques (profil de l'organisation, pratiques organisationnelles en matière de formation, offre de formation et soutien institutionnel en formation). Nos deux modèles visent à comprendre avec beaucoup plus de précisions les facteurs explicatifs de l'évaluation formelle et informelle de la formation de la main-d'œuvre. Il s'agit de modèles théoriques très prometteurs qui doivent être raffinés lors de recherches futures. Enfin, nous sommes les seuls à avoir utilisé cette base de données pour des fins académiques approfondies.

Quant aux limites, la première que nous considérons majeure à cette recherche consiste en l'utilisation de données secondaires, ce qui nous restreint quant au choix de certaines variables. L'enquête auprès des employeurs assujettis à la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*, en vue d'une évaluation formative de cette loi, est certes très large, mais elle reste générale et non spécialisée pour vérifier des modèles concernant l'évaluation du rendement de la formation. Par exemple, des variables relatives aux pratiques d'évaluation propres aux organisations, à la culture envers l'évaluation, des données chiffrées concernant la performance organisationnelle, etc. La deuxième limite est que les données sont qualitatives et les possibilités de réponses sont dichotomiques, ce qui nous a imposé le choix de traitement statistique des données. La troisième limite est que notre étude ne tenait compte que du point de vue de l'employeur. Pour mieux comprendre l'évaluation du rendement de la formation, nous croyons que des recherches futures devraient inclure également les perspectives des autres acteurs en relations industrielles et les employés. Enfin, il est à noter aussi que nous avons été confrontés à des difficultés méthodologiques qui consistent à entamer une recherche explicative dans une démarche en partie exploratoire avec un

¹⁷⁶ La base de l'enquête finale contient 37 020 organisations, dont 4600 ont été choisies d'une manière aléatoire pour constituer l'échantillon. Sur les 4600 entreprises contactées, 4327 se sont avérées admissibles, dont 2833 ont rempli et retourné le questionnaire. Ceci donne un taux de réponse de 66%.

modèle hybride.

5.4.2.2 Pistes de recherches futures

Nous avons définitivement le sentiment d'avoir davantage contribué à un débat que d'avoir répondu aux interrogations persistantes en ce qui a trait à l'évaluation formelle et informelle de la formation. Ainsi, nous formulons quelques recommandations pour des études ultérieures qui porteraient sur ce sujet. Premièrement, nous croyons que notre recherche a mis en place les bases d'un modèle pour étudier les déterminants de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. Ce modèle mérite davantage de vérifications et des améliorations, en particulier pour sa partie que les données ne nous ont pas permis de traiter, à savoir : l'impact des évaluations formelles et informelles de la formation sur l'effort d'investissement dans la formation.

Ensuite, lors de notre étude, nous avons noté plusieurs questions qui sont en attente d'une réponse. Nous suggérons que la recherche future se penche sur l'étude des pratiques organisationnelles en matière d'évaluation de la formation. Nous avons observé, lors de notre recherche, que les entreprises au Québec développent leurs propres pratiques d'évaluation plutôt que d'évaluer la formation selon des modèles formalisés comme celui de Kirkpatrick ou autres.

Nous croyons également qu'il y a des possibilités de mener des recherches qualitatives intéressantes sur le sujet. En allant questionner les gestionnaires, les employés et les milieux syndicaux sur l'évaluation du rendement de la formation, nous pourrions faire des découvertes sur ce sujet peu exploité jusqu'à maintenant. Enfin, une étude comparative selon la taille ou le secteur d'activité en ce qui concerne l'évaluation du rendement de la formation serait intéressante et compléterait le profil des organisations qui évaluent la formation que nous avons essayé de tracer dans notre étude.

Conclusion

Cette recherche de type explicatif et en partie exploratoire visait à approfondir les connaissances d'un processus d'importance en relations industrielles : l'évaluation du rendement de la formation de la main-d'œuvre. La littérature étudiée relève que, depuis Becker en 1964, les auteurs se sont questionnés sur la formation de la main-d'œuvre principalement selon deux directions de recherche. La première direction s'est faite prisonnière des hypothèses limitatives de l'orthodoxie du marché et ramenait la formation et son rendement aux seules dimensions économiques. En conséquence, les résultats sont trop disparates et souvent contradictoires. La deuxième direction s'est développée selon deux voies complémentaires. La première cherchait à mesurer le rendement de la formation à partir du modèle hiérarchisé développé par Kirkpatrick en 1959 dont l'opérationnalisation dans les milieux du travail reste encore trop limitée. La deuxième voie qui s'est penchée sur l'étude des impacts des pratiques de GRH, entre autres la pratique de la formation, sur la performance organisationnelle s'est développée au début des années 90 dans le cadre de la gestion stratégique des ressources humaines. Mais cette approche théorique est également limitée en matière d'évaluation du rendement de la formation. C'est ainsi que nous avons renforcé notre intérêt pour l'étude de ce sujet d'autant que les deux approches (économique et managériale) fournissent des réponses qui, paraissant parfois incomplètes, offrent en contrepartie des pistes de recherches intéressantes.

Il faut se rappeler que notre travail a été dirigé autour de deux grandes hypothèses ou logiques. Suivant la logique de la rationalité parfaite des acteurs se basant sur les principes du marché (approche économique), les organisations doivent procéder à des évaluations formelles de leurs activités de formation selon le modèle de Kirkpatrick ou autrement (approche managériale), pour entrevoir ou non le rendement de leurs investissements en formation. À l'opposé, selon la logique de la rationalité «limitée» ou «institutionnalisée» des acteurs (approche institutionnelle), les employeurs font des évaluations informelles ou se laissent guider par des valeurs, des croyances ou autres qui les amènent à entrevoir les retombées positives de la formation. En conformité avec les écrits antérieurs, nous avons

retenu un cadre théorique intégrant trois approches différentes qui, selon nous, s'est imposé comme meilleur cadre explicatif des réalités de la formation de la main-d'œuvre. Dans la partie de la thèse qui est plutôt hypothético-déductive, la théorie du capital humain (dans le cadre de l'approche économique) ainsi que le modèle de Kirkpatrick et de la gestion stratégique de ressources humaines (dans le cadre de l'approche managériale et de GRH) nous ont permis de vérifier la rationalité des employeurs en matière d'évaluation de la formation et de la perception de son rendement. Dans la partie la plus exploratoire de la thèse, moins hypothético-déductive, sur laquelle on a peu de travaux empiriques, nous avons mobilisé les pouvoirs conceptuels et explicatifs de l'approche institutionnaliste. Ceux-ci ont permis de mieux comprendre que les organisations qui ne font pas d'évaluation formelle peuvent aussi percevoir les retombées positives de leurs activités de formation en se basant sur des mécanismes externes tels que le recours au soutien institutionnel en matière de formation, l'appartenance sectorielle, la composition avec l'acteur syndical, l'endogénéisation des pratiques de gestion de la formation, etc. Dans ce contexte, notre étude avait pour objectif de mieux comprendre les comportements des organisations en matière d'évaluation du rendement de la formation. Quelles sont les organisations qui évaluent la formation, quels types de formation évaluent-elles, comment et pourquoi évaluent-elles et y a-t-il des effets de l'évaluation sur la perception du rendement de la formation? Pour ce faire, nous avons adopté une méthodologie d'analyse quantitative à partir des données de l'enquête menée par Emploi-Québec en 2003 auprès des entreprises assujetties à la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*.

Nous avons proposé deux modèles analytiques qui reposaient finalement sur les cinq volets de recherche suivants :

- Les pratiques formelles d'évaluation de la formation influencent positivement la perception du rendement de la formation;
- Le profil de l'organisation (taille, secteur, présence syndicale) détermine l'évaluation formelle de la formation et la perception de son rendement;

- Les pratiques organisationnelles en matière de formation (investissement, planification, budgétisation, négociation) déterminent l'évaluation de la formation et son rendement perçu;
- L'offre de formation (types de formation, accès des employés à la formation) détermine l'évaluation de la formation et son rendement perçu;
- Les recours au soutien institutionnels en matière de formation déterminent l'évaluation de la formation et la perception de son rendement.

Pour valider ces volets de recherche, nous avons effectué des analyses statistiques approfondies avec un modèle dit «Probit avec sélection» qui, sur la base de régressions logistiques binaires, nous a permis de vérifier trente-sept hypothèses dont douze explorant le rôle modérateur de l'évaluation formelle entre les dimensions organisationnelles en matière de formation et la perception du rendement de la formation.

De façon générale, les résultats obtenus ont été fort révélateurs. Premièrement, les résultats ont confirmé que l'évaluation formelle, quel que soit son niveau de formalisation, exerce un double effet (direct et indirect) sur la perception du rendement de la formation. Sur le plan théorique, cette confirmation permet non seulement la validation de la présomption de l'approche économique, à l'effet que l'employeur doit procéder à des évaluations formelles de ses activités de formation, mais aussi que le processus formel coexiste et renforce même un processus informel d'évaluation-perception. Sur le plan pratique et de politiques publiques, ceci transmet un message aux acteurs de la formation dans les milieux du travail que l'évaluation formelle de la formation, même à ses niveaux les plus élémentaires, exerce un effet sur la perception du rendement et, par-là, stimule l'investissement dans la formation et le développement d'une culture de formation dans les entreprises.

Les caractéristiques de l'organisation en termes de taille, du secteur d'activité économique et de niveau de syndicalisation des employés déterminent les processus formels et informels d'évaluation de la formation. Au-delà d'aligner les variables qui s'associent

statistiquement, nous avons ressorti le profil des organisations qui font l'évaluation de la formation et la perception du rendement. Ce sont les grandes entreprises, de secteurs structurés et partiellement syndiquées, qui font plus d'évaluation formelle de la formation, alors que les petites entreprises totalement syndiquées procèdent plus à l'évaluation informelle du rendement de la formation. Cependant, les petites entreprises (moins de 50 employés) et les entreprises du groupement sectoriel des industries manufacturières verront leur perception du rendement de la formation se renforcer si, successivement, elles évaluent les transferts de compétences et attestent les compétences acquises lors de la formation.

Outre le profil des organisations, nous avons constaté que les pratiques organisationnelles en matière de formation déterminent l'évaluation de la formation et la perception de son rendement. Nos résultats indiquent des associations statistiques significatives entre, d'une part, l'investissement d'au moins 1% de la masse salariale en formation, la planification, la budgétisation, la négociation partielle de la formation et, d'autre part, l'évaluation formelle de la formation et la perception de son rendement. Au-delà de ces associations statistiques, nous soutenons toutefois que la dynamique des comportements des organisations en matière d'évaluation de la formation et de son rendement perçu est issue à la fois d'une logique de rationalité interne (stratégique) des organisations et des effets des mécanismes externes. De plus, la pratique d'évaluation des transferts de compétences dans les fonctions de travail permettra aux entreprises qui investissent au moins 1% de la masse salariale en formation de percevoir davantage le rendement de la formation en termes de promotion de certains employés.

Les caractéristiques de la formation offerte par l'employeur constituent des déterminants de l'évaluation de la formation et de la perception du rendement. En effet, ce sont les formations spécifiques à une fonction de travail ou liées aux changements dans l'organisation et l'entraînement à la tâche avec un taux d'accès à la formation élevé qui mènent à l'évaluation formelle de la formation, alors que ce sont les formations spécifiques et générales, en plus de l'accès des employés à la formation, qui permettent la perception du rendement de la formation. Plus particulièrement, l'attestation des compétences acquises

lors de la formation exerce un rôle modérateur entre la formation spécifique à une fonction de travail ou à un métier et la perception du rendement de la formation en termes de «moins d'accidents de travail». À ce niveau aussi, nos résultats ont confirmé les présomptions de la théorie du capital humain quant au comportement rationnel de l'employeur en matière d'offre de la formation spécifique qui doit être évaluée selon une pratique formelle.

Enfin, nos résultats montrent que le recours des organisations au soutien institutionnel en matière de formation est un déterminant de l'évaluation de la formation et de son rendement perçu. L'évaluation de la satisfaction des apprenants et l'évaluation selon l'attestation des compétences acquises lors de la formation, outre leurs effets directs sur la perception du rendement, jouent aussi un rôle modérateur dans la relation entre le recours au soutien institutionnel en matière de formation et la perception du rendement. Ainsi, nous concluons que le comportement des organisations en matière d'évaluation du rendement de la formation est le produit des effets combinés du soutien institutionnel en matière de formation, de la logique stratégique interne de l'organisation, de la rationalité économique et du profil organisationnel.

Cette étude offre des contributions à la fois théoriques, empiriques et pratiques. Au plan théorique, le champ d'étude en relations industrielles aurait avantage à mieux comprendre la dynamique du comportement des organisations en matière d'évaluation du rendement de la formation, car ces connaissances permettraient d'anticiper les effets du comportement des organisations et des politiques publiques sur le développement de la formation dans les milieux du travail. Notre recherche a relevé la pertinence d'intégrer trois approches différentes pour mieux comprendre la réalité de l'évaluation du rendement de la formation, et de formuler, par conséquent, des pistes d'amélioration quant aux initiatives visant le développement de la formation de la main-d'œuvre. Nous proposons, au final, qu'un cadre analytique faisant la jonction entre différentes approches et théories permettra une meilleure compréhension des problématiques du rendement de la formation. Par ailleurs, notre considération du rôle de modération des pratiques formelles d'évaluation offre une contribution d'une valeur importante aux professionnels en ressources humaines

et aux chercheurs en relations industrielles.

Enfin, notre thèse présente une source pouvant orienter les stratégies des acteurs du marché du travail en matière de développement de la formation de main-d'œuvre. Nous avons démontré ainsi l'importance du soutien institutionnel en matière de formation. Ce résultat n'est pas anodin dans un contexte où on assiste périodiquement à une remise en question des bienfaits des politiques publiques en matière de formation. Pour les employeurs déjà engagés dans la voie de la formation, nos résultats donnent des pistes pour entrevoir les retombées de leurs investissements. Pour les employeurs et les gestionnaires qui sont encore sceptiques quant aux avantages de la formation, nos conclusions leur permettront de choisir les meilleures pratiques pour être suffisamment convaincus des effets positifs de la formation dans l'organisation.

Bien entendu, notre recherche n'est pas sans accuser quelques limites, notamment au niveau de la mesure des concepts, des réponses dichotomiques, de la considération du seul point de vue de l'employeur, etc. Il en ressort donc qu'il reste encore du travail à faire pour des recherches ultérieures. À ce sujet, nous avons fait mention d'explorer l'impact des évaluations formelles et informelles de la formation sur l'effort d'investissement dans la formation, ainsi que de poursuivre l'exploration des méthodes d'évaluations propres aux entreprises. Il serait aussi intéressant de poursuivre les recherches qualitatives sur le sujet. Finalement, des recherches ultérieures pourraient s'intéresser à la perspective des employés et de leurs représentants.

Bibliographie

- AARON, B.C. 2004. «Turn evaluation requests into performance improvement», *ASTD, International Conference and Exposition*.
- ACEMOGLU, D. et PISCHKE, J-S. 1999. «The Structure of Wages and Investment in General Training», *The Journal of Political Economy*, Vol. 107 (3), pp.539-572. Addie model, 1975.
http://www.e-learningguru.com/articles/art2_1.htm
http://www.nwlink.com/~donclark/history_isd/addie.html
- AGUINIS, H. et KRAIGER, K. 2009. «Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations and Society», *Annual Review of Psychology*, Vol. 60, pp. 451-474.
- AMINOT, I. et DAMON, M.N. 2002. «The Use of Logistic in the Analysis of Data Concerning Good Medical Practice», *Revue Médicale de l'Assurance Maladie*, Vol. 33(2), pp. 137-143.
- ANDERSON, J. E. 2000. *Training needs assessment, evaluation, success, and organizational strategy and effectiveness: An exploration of the relationships*. Utah State University. ProQuest Dissertations and Theses, 208 pages.
- AKERLOF, G. A. 1984. «Gift Exchange and Efficiency Wages: Four Views», *The American Economic Review*, Vol. 74(2), Papers and Proceedings of the Ninety Sixth Annual Meeting of the American Economic Association (May, 1984), pp. 79-83.
- ALAIN, M. 2007. «L'importance de la formation continue dans les ententes négociées employeurs-employés au Québec : Le cas des organisations du secteur de la sécurité et de la protection». *Rapport de recherche* présenté au PSRA du FNFMO. Nicolet, École nationale de police du Québec, 116 pages.
- ALLANI, S.N. 2003. «L'effet des pratiques de gestion de ressources humaines sur la performance des entreprises françaises», Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Nancy 2.
- ALLIGER, G. M., JANAK, E. A. 1989. «Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later», *Personnel Psychology*, Vol. 42, pp. 331-342.
- ALLOUCHE J., CHARPENTIER, M. et GUILLOT, C. 2003. «Performance de l'entreprise et GRH»,

Entreprise et Personnel, n° 238.

- AILTONJI, J. et J. SPLETZER. 1991. «Worker Characteristics, Job Characteristics, and the Receipt of On-the-Job Training», *Industrial and Labor Relations Review*, Vol.45, pp.58-79.
- ARAGON-SANCHEZ, A., BARBA-ARAGON, I. et SANZ-VALLE, R. 2003. «Effects Training on Business Results», *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 14 (6), pp. 956-980.
- ARGYRIS, C. et SCHON, D. 1978. «*Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*», Reading, MA, Addison-Wesley.
- ARCAND, M., BAYAD, M et FABI, B. 2002. «L'effet des pratiques de gestion des ressources humaines sur l'efficacité organisationnelle des coopératives financières canadiennes», *Annals of Public and Cooperative Economics*, Vol. 73(2), pp. 215-240.
- ARCAND, G. 2006. Étude du rôle de la culture nationale dans la relation entre les pratiques de GRH et la performance organisationnelle: le cas des banques de vingt-deux pays d'Amérique du Nord, d'Europe et d'Asie, Thèse doctorat, Université Paul-Verlaine, 305 pages.
- ARCAND, G., CHRÉTIEN, L., TELLIER, G. et ARCAND, M. 2005. «Impacts des pratiques de gestion des ressources humaines sur la performance organisationnelle des entreprises de gestion de projets», *Revue internationale sur le travail et la société*, Vol. 3(1), pp.107-128.
- AUCHEY, G.J., AUCHEY, F.L. et LEROY WARD, J. 2000. «An Evaluation Model for Project Management Training Programs», *Journal of Construction Education*, Vol.5 (3), pp.205-218.
- AVANZINI, G. 1996. *L'éducation des adultes*. Paris : Antropos.
- AZARIADIS, C. (1975). «Implicit Contracts and Underemployment Equilibria», *The Journal of Political Economy*, Vol. 83, Issue 6, pp. 1183-1202. Published by the University of Chicago Press
- BAINBRIDGE, S., MURRAY, J., HARRISON, T. et WARD, T. 2004. «Learning for employment: second report on vocational education and training policy in Europe», Cedefop,

References series, 51, Luxembourg

- BAMBERGER, P. et MESHOULAM, I. 2000. *Human Resource Strategy: Formulation, Implementation, and Impact*. California, Sage.
- BAMBERGER, P. et FIEGENBAUM, A. 1996. «The role of strategic reference points in explaining the nature and consequences of human resource strategy», *Academy of Management Review*, Vol. 21(4), pp. 926-958.
- BALDWIN, T.T., FORD, J.K. et BLUME, B. 2009. «Transfer of Training 1998-2008: An updated Review and Agenda for Future Research», *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 24, 2009.
- BALDWIN, J. R. et JOHNSON, J. 1995. *Développement du capital humain et innovation : la formation dans les petites entreprises*. Cahier de recherche. Division des études micro-économiques, Statistique Canada, Ottawa.
- BARBIER, J-M. 1994. *L'évaluation en formation*. PUF, 3^e édition, Pédagogies d'aujourd'hui.
- BARNEY, J. B. 2002. *Gaining and sustaining competitive advantage*. New Jersey, Prentice Hall.
- BARNEY, J. B. 1995. «Looking inside for competitive advantage», *The Academy of Management Executive*, Vol. 9(4), pp. 49-61.
- BARNEY, J. B. 1991. « Firm Resource and Sustained Competitive Advantage», *Journal of Management*, Vol. 17(1), pp. 99-120.
- BARNEY, J.B. 1986. «Organizational Culture: Can it be a source of sustained competitive advantage?» *The Academy of Management Review*, Vol. 13(3), pp. 656-665.
- BARIBEAU, S. 2005. *La participation syndicale au partenariat local en matière de formation continue : étude de cas dans le secteur privé au Québec*. Montréal, Université de Montréal, École de relations industrielles. Mémoire de maîtrise sous la direction de Jean Charest, 129 pages.
- BARRETTE, J. et SIMEUS, M. 1997. «Pratiques de gestion des ressources humaines et performance organisationnelle dans les entreprises de haute technologie», in ASAC, pp. 23-33.
- BARRETTE, J. et CARRIÈRE, J. 2003. «La performance organisationnelle et la complémentarité des pratiques de gestion des ressources humaines», *Industrial Relations/ Relations*

Industrielles, Vol. 58(3), pp. 427-452.

- BARRETT, A. et HÖVELS, B. 1998. «Vers un taux de rentabilité de la formation : évaluation de la recherche sur les bénéfices de la formation dispensée par les employeurs» *CEDEFOP, Revue Européenne Formation Professionnelle*, N°14, pp. 30-39.
- BARRETT, A. et O'CONNELL, P.J. 1997. «Does Training Generally Work? Measuring the Returns to In-Company Training», *Working Paper 87: The Economic and Social Research Institute*, Dublin, Ireland.
- BARRETT, A. et O'CONNELL, P.J. 2001. «Does Training Generally Work? The Return to In-Company Training», *Discussion Paper* published in *Industrial and Labor Relations Review*, Vol. 54(3), pp. 647-663.
- BARRON, J.M., BERGER, M.C. et BLACK, D.A. 1999. «Do workers pay for on-the-job training?», *Journal of Human Resources*, Vol. 34 (2), pp. 235-252.
- BARRON, J.M., BLACK, D.A. et LOEWENSTEIN, M. A. 1993. «Gender Differences in Training, Capital and Wages», *Journal of Human Resources*, Vol. 28(2), pp. 343-364.
- BARRON, J. M., BLACK, D.A. et LOEWENSTEIN, M. A. 1989. «Job Matching and On-the-Job Training», *Journal of Labor Economics*, Vol. 7(1), pp.1-19.
- BARRON, J.M., FUESS, S. M. Jr. et LOEWENSTEIN, M.A. 1987. «Further Analysis of the Effect of Unions on Training», *Journal of Political Economy*, Vol. 95(3), pp. 632-640.
- BARRON, J.M., BLACK, D.A. et LOEWENSTEIN, M.A. 1987. «Employer size: The Implications for Search, Training, Capital Investment, Starting Wages and Wage Growth». *Journal of Labor Economics*, Vol. 5(1), pp.76-89.
- BARRON, R. M., et KENNY, D. A. 1986. «The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations», *Journal of personality and Social Psychology*, Vol. 51, pp. 1173-1182.
- BARTEL, A. 1989. «Formal Employee Training Programs and their Impact on Labor Productivity: Evidence from a Human Resources Survey», NBER, *Working Paper*, N° 3026.
- BARTEL, A. 1994. Productivity Gains from the Implementation of Employee Training Programs. *Industrial Relations*, Vol. 33(4), pp. 411-425.

- BARTEL, A. 1995. «Training, Wage Growth, and Job Performance: Evidence from a Company Database», *Journal of Labor Economics*, Vol.13 (3), pp.401-425.
- BARTEL, A. 2000. «Measuring the Employer's Return on Investments in Training Evidence from the Literature», *Industrial Relations*, Vol. 39(3), pp. 502-524.
- BASSI, L., LUDWIG, J., McMURRER, D. et BUREN, M.V. 2002. Profiting from Learning: Firm Level Effects of Training Investments and Market Implications. *Singapore Management Review*, Vol. 24(3), pp. 61-76.
- BATT, R. et APPLEBAUM, E. 1995. «Worker Participation in Diverse Setting: Does the Form Affect the Outcome, and If So, Who benefits?», *British Journal of Industrial Relations*, Vol. 33(3), pp. 331-378.
- BAZZOLI, L., KIRAT, T. et VILLEVAL, M-C. 1994. «Contrat et institutions dans la relation salariale: pour un renouveau institutionnaliste», *Working Paper*, Economie des Changements Technologiques, ECT, Université Lumière Lyon 2, URA CNRS 945. *Travail et Emploi*, N°58, pp.94-110.
- BAZZOLI, L. 1999. *L'économie politique de J. R. Commons. Essai sur l'institutionnalisme en sciences sociales*, L'Harmattan, Collection «Études d'Économie Politique».
- BAZZOLI, L., KIRAT, T. 1998. «L'entreprise et les règles juridiques: une perspective d'économie institutionnaliste», *Revue Interdisciplinaire d'Études Juridiques*, Vol. 40.
- BAZZOLI, L. 2000. *La négociation sociale*. (C. Thuderoz et A. Giraud-Déraud (Éd.), pp. 45-61, CNRS Éditions, Paris.
- BAZZOLI, L., DUTRAIVE, V. 2001. Traduction de J. R. Commons : «Institutional Economics», *American Economic Review 1931, Cahiers d'Économie Politique*, N° 40-41.
- BENOÎT, C., ROUSSEAU, M.D. 1993. *La gestion des ressources humaines dans les petites et moyennes entreprises du Québec*, Québec, Les publications du Québec.
- BECKER, B.E., HUSELID, M.A., PICKUS, P.S. et SPRATT, M.F. 1997. «HR as a source of shareholder value: Research and recommendations», *Human Resource Management Review*, Vol. 36(1), pp. 39-47.
- BECKER, G. 1962. «Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis» *The Journal of Political Economy*, Vol. 10(58), pp. 9-49.

- BECKER, G. S. 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- BECKER, G. S. 1975. *Human Capital*. New York: Columbia University Press.
- BECKER, G. S. 1993. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*. 3rd edition. The University of Chicago, Ltd., London.
- BÉLANGER, P., DORAY, P. LANBONTÉ, A. et LEVESQUE, M. 2004. Les adultes en formation : les logiques de participation. Huit fascicules dans un coffret. *Montréal, UQAM, CIRST et CIRDEP et Québec, Gouvernement du Québec, MESS*.
- <http://www.emploiquebec.net/francais/imt/publications/formation.htm>
- BELCOURT, M. et WRIGHT, P. C. 1996. «Managing Performance through Training & Development», *Canada: Nelson Canada*, pp. 279-299.
- BELCOURT, M., BOHLANDER, G. et SNELL, S. 2014. *Managing Human Resource*. Toronto : Nelson Education, c2014. 7th Canadian Edition. (Scarborough, Ont.: Nelson Thomson Learning, c2002. 3rd Canadian edition).
- BELLMANN, L. et BÜCHEL, F. 2000. «The Effects of Overeducation on Productivity in Germany-The Firms Viewpoint», *ISZ Discussion Paper N°216*, Bonn, IZA.
- BENABOU C. 1997. «L'évaluation de l'effet de la formation sur la performance de l'entreprise : l'approche coûts-bénéfices», *Gestion*, Vol.22(3), pp. 101-107.
- BERG, P. 1999. «The effect of High Performance Work Practices on Job Satisfaction in the United States Steel Industry », *Industrial Relations*, Vol. 54(1), pp. 111-134.
- BERNIER, C. 2002. «Les syndicats québécois et la formation de la main-d'œuvre» dans *Formation, relations professionnelles et syndicalisme à l'heure de la société monde*, Paris, Québec, L'Harmattan/Presses de l'Université Laval, 2002, pp. 91-106.
- BESNARD, P. et LIÉTARD, B. 2001. *La formation continue*. Presses universitaires de France, Paris, 2^e éd.
- BETCHERMAN, G., McMULLEN, K., LECKIE, N., et CARON, C. 1994. *Les transformations du milieu du travail au Canada*. Queen's University at Kingston, Ontario. IRC Press
- BETCHERMAN, G., LECKIE, N. and McMULLEN, K. 1997. *Developing Skills in the Canadian Workplace: The Results of the Ekos Workplace Training Survey*, (Ottawa: Canadian

- Policy Research Networks).
- BETCHERMAN, G., McMULLEN, K. and DAVIDMAN, K. 1998. *Training for the New Economy*, (Ottawa: Canadian Policy Research Networks).
- BISHOP, J.H. 1991. «Underinvestment in on-the Job Training» Center of Advances Human Resource Studies, *Working Paper Series*, Cornell University , ILR School.
- BISHOP, J.H. 1994. «The Impact of Previous Training on Productivity and Wages», *dans Training and the Private Sector*, Lisa M. Lynch ed., 161-199. NBER Comparative Labor Markets Series: The University of Chicago Press.
- BLACK, S. et LYNCH, L. 1998. «Beyond the Incidence of Employer-Provided Training», *Industrial and Labor Relations Reviews*, Vol. 52(1), pp. 64-81.
- BLACK, S. et LYNCH, L. 1997. «How to compete: The Impact of Workplace Practices and Information Technology on Productivity», National Bureau of Economic Research, *Working Paper*, n° 6120, Cambridge, MA.
- BLACK, S. et LYNCH, L. 1996. «Human Capital Investments and Productivity», *The American Economic Review*, volume 86(2), pp. 263-267.
- BLACK, S. et LYNCH, L. 1995 «Beyond the Incidence of Training: Evidence from a National Employers Survey», Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. *Working Paper* 5231.
- BLANDY R., DOCKERY, M., HAWKE, A. and WEBSTER, E. 2000 «Does Training Pay? Evidence from Australien entreprise », Kensington Park, Australia: Australian National Training Authority.
<http://www.ncver.edu.au/research/proj/nr8010.pdf>
- BJORNAVOLD, J. 2001. «Assurer la transparence des compétences : identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel», *CEDEFOP, Revue Européenne, Formation Professionnelle*, N°22, pp. 26-35.
- BLOUIN, C., LAPIERRE, G., LAPIERRE, R. et PRONOVOST, D. 2000. Évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre : Résultats des entrevues, composante qualitatif. Québec, Gouvernement du Québec, *Rapport de la direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique*, 158 pages.

- BOOTH, A. L. et CHATTERJI, M. 1998. «Unions and Efficient Training», *Economic Journal*, Vol. 108(447), pp.328-343.
- BOOTH, A. L. 1991. «Job-Related Formal Training: Who Receives it and what is it Worth?», *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 53(3), pp. 281-294.
- BOOTH, A. L. 1993. «Private Sector Training and Graduates Earning», *Review of Economics and Statistics*, Vol.75 (1), pp.164-170.
- BOOTH, A.L. et BOHEIM, R. 2004. «Trade union presence and employer provided Training in Great Britain», *Industrial Relations*, Vol. 43, July, pp. 520-545.
- BOURGUIGNON, A. 1995. «Peut-on définir la performance?», *Revue française de Comptabilité*, N°269, pp. 61-66.
- BOVERIE, P., SANCHEZ-MULCAHY, D. et ZONDLO, J. A. 1994. «Evaluating the effectiveness of training programs», *The 1994 Annual: Developing Human Resources*, pp. 279-293.
- BRINKERHOFF, R. O. et DRESSLER, D.E. 2003 «Using the Success Case Impact Evaluation Method to Enhance Training Value and Impact», *ASTD, International Conference and Exhibition*, San Diego,
- BROWN, J. N. 1989. «Why Do Wages Increase with Tenure? On-the-Job Training and Life-Cycle Wage Growth Observed within Firms», *The American Economic Review*, Vol.79(5), pp. 971-991.
- BUCKLEY, R. et CAPLE, J. 2009. *The Theory & Practice of Training*. 6th edition, Kogan page, London and Philadelphia, 356 pages.
- BUSHNELL, D.S. 1990). «Input, Process, Output: A model for evaluating training», *Training and Development Journal*, N°41-444.
- CAMPBELL, C.P. 1998. «Training course/program evaluation: principles and practices», *Journal of European Industrial Training*, Vol. 22(8), pp. 323-344.
- CAMPBELL, J. P. 1977. On the nature of organizational effectiveness. In P. S. Goodman, J. M. Pennings, & Associates (Eds.). *New perspectives on organizational effectiveness*. San Francisco - London, Jossey-Bass Publishers: 13-55.
- Centre Canadien de Gestion 2001. «Un outil de mesure d'apprentissage pour les programmes d'enseignement du gouvernement du Canada», *Document de travail*, mars 2001.

- CARON, C. 1994. «The Canadian workplace in transition». Kingston, ON: IRC Press, *Industrial Relations Centre*, Queen's University.
- Centre Canadien du Marché du Travail et de la Productivité, 1997. Les expériences syndicales-patronales d'innovation en milieu de travail au Québec. Ottawa, CCMT, *Document de travail*, 36 pages.
- Centre d'étude sur l'emploi et la technologie (CETCH), 2002. «Enquête sur le recrutement et l'emploi au Québec», Vol. 3(1), automne.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). 2004. Vers un financement de la formation continue orienté sur la demande. *Rapport de tendance*, CSRE, N°7.
- CHANDLER, A. D. 1992. *Organisation et performance des entreprises*. Éditions de l'organisation.
- CHAREST, J. 2006. «La contribution des normes du travail à une stratégie relative au capital humain». *Rapport de recherche* présenté à la Commission sur l'examen des normes du travail fédérales, février 2006. 45 pages.
- CHAREST, J. 2006. «Mémoire présenté à la Commission de l'économie et du travail dans le cadre des auditions publiques portant sur le rapport intitulé : Rapport quinquennal 2000-2005 concernant la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre», Québec le 15 février 2006. 13 pages.
- CHAREST, J. 2006. «Les institutions du travail et de l'emploi à l'ère de la mondialisation : perspectives théoriques et défis de recherche», *Communication* dans le cadre d'une rencontre de l'équipe du CRIMT à Oxford en octobre 2003. 17 pages.
- CHAREST, J. 2003. Formation de la main-d'œuvre dans La convention collective au Québec, sous la direction de Trudeau, G. et Boucherville, R. Gaëtan Morin éditeur, pp. 231-248.
- CHAREST, J. 1998. «Les syndicats et la formation de la main-d'œuvre dans le secteur privé au Québec au cours des années 90», *Le Marché du travail*, Vol. 19(10), pp. 6-10 et 73-76.
- CHAREST, J. 1998. *Restructuration économique, transformations des relations industrielles et innovations institutionnelles : configurations, émergence et impacts des initiatives sectorielles dans les contextes canadiens et québécois*. Extraits de la thèse présentée à

la Faculté des études supérieures de l'Université Laval.

CLEARY, P.D. et KESSLER, R.C. 1982. The estimation and interpretation of modifier effects. *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 23(2), pp.159-169.

COMMONS, J.R., 1970, 1950. *The Economics of Collective Action*. The University of Wisconsin Press.

COMMONS, J.R. 1934. «*Institutional Economics. Its Place in Political Economy*», The MacMillan Company, réédition 1990, Transaction Publishers, 2 Vol.

Confédération des syndicats nationaux (CSN), 2001. «La formation continue de la main-d'œuvre dans les milieux de travail. État de la situation suite à l'application de la Loi du 1%». *Rapport d'enquête* auprès des syndicats affiliés à la CSN, Montréal.

Conference Board du Canada, 1993. «Training and Development: Policies and Expenditures». Ottawa, *Report August 1994*, 20 pages.

Conseil du Patronat du Québec, 2005. «Pourquoi des entreprises cotisent au FNFMO ?», *Rapport d'étud.* mai 2005.

CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. 1977. «*L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*», Éditions du Seuil Paris.

D'AMBOISE, G. et GARAND, D.J. 1993. «Identification des difficultés et besoins des PME en matière de GRH», *Rapport inédit*, pour la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM), Montréal, octobre, 125 pages.

DANIAU, S. et BÉLANGER, P. 2008, «Synthèse des publications en langue française sur l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail», dans *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes: pour de meilleures compétences de base*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/172252366268>

DANVERS, F. 2005. «La validation des acquis de l'expérience : enjeux et perspectives», *Cahiers de la maison de la Recherche Lille 3*, 34 Lille, Université Charles de Gaulle, Lille 3.

D'ARCIMOLES, C. H. 1997. Human resource policies and company performance: A quantitative approach using longitudinal data. *Organization Studies*, Vol. 18(5), pp.857-874.

- DE LA FUENTE, A. et CICCONE, A. 2002. Le capital humain dans une économie mondiale sur la connaissance. *Rapport pour la Commission Européenne*.
- DLERY, J.E. et DOTY, D.H. 1996. «Modes of theorizing in strategic human resource Management: Tests of universalistic, contingency and configurational performance predictions», *Academy of Management Journal*, Vol. 39(4), pp. 802-835.
- DENISON, E. F. 1962. «Measuring the Contribution of Education (and the Residual) to Economic Growth, in the Residual Factor and Economic Growth», OECD, Paris.
- DENISON, E. F. 1967. *Why Growth Rates Differ*. Brooking Institution, Washington D.C.
- DENNERY, M. 2001. *Évaluer la formation: des outils pour optimiser l'investissement formation*. Collection Formation Permanente. Édition ESF.
- DEARDEN, L., REED, H. et REENEN, J.V. 2000. «Who Gains When Workers Train? Training and Corporate Productivity in a Panel of British Industries», *IFS Working Paper 00/04*, London.
- DESCY, P. et TESSARING, M. 2005. «The value of learning Evaluation and impact of education and training». *Third report on vocational training research in Europe: synthesis report. CEDEFOP Reference series; 61*.
- Direction des communications d'Emploi-Québec 2000. Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre: *Rapport quinquennal sur la mise en œuvre 1995-2000*.
- DORAY, P., BAGAOUI, R. et RICARD, D. 1994. *La formation dans les entreprises québécoises: études de cas auprès de 15 entreprises performantes*. Québec: Conseil de la science et de la technologie du Québec.
- DORAY, P. 1999. «La participation à la formation en entreprise au Canada : quelques éléments d'analyse», *Formation Emploi*, N° 66, pp. 21-38.
- DORAY, P. et BÉLANGER, P. 2006. Mémoire présenté à la Commission de l'économie et du travail sur le Rapport quinquennal de mise en œuvre de la loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre. Montréal, UQAM, CIRST et CIRDEP, 16 pages.
- DOSTIE, B. 2010. «Quels sont les impacts de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* sur les niveaux de formation au Québec». Rapport de projet, CIRANO, mars 2010. 36 pages

- DOUCOULIAGOS, C. et SGRO, P. 2000. «Enterprise return on a training investment», National Centre for Vocational Education Research, NCVET, Adelaide.
- DUNBERRY, A., BÉLANGER, P., BÉRUBÉ, C., DORAY, P., GAUDREAU, L., LARIVIÈRE, M., MORIN, L. et VALOIS, P. 2006. «Analyse des pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement dans les entreprises performantes», *Rapport de recherche*, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'éducation permanente, CIRDEP. 102 pages.
- DUNBERRY, A. et PÉCHARD, C. 2007. «L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives», *Rapport de recherche*, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'éducation permanente, CIRDEP. 47 pages.
- DUNCAN, G. J. et S. HOFFMAN 1979. «On-the-Job Training and Earning Differences by Race And Sex», *Review of Economics and Statistics*, Vol. 61(4), pp. 594-603.
- DUNCAN, G. J. et STAFFORD, F. 1980. «Do union members receive compensating wage differentials? », *American Economic Review*, Vol. 70(3), pp. 355-71.
- DUTRAIVE, V. 1993. «La firme entre transaction et contrat: Williamson épigone ou dissident de la pensée institutionnaliste?», *Revue d'économie politique*, Vol. 103(1), pp. 84-105.
- Emploi-Québec, 2015. Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre : programmes de subvention transitoires 2015-2016.
<http://www.cpmt.gouv.qc.ca/grands-dossiers/fonds/index.asp>
- Emploi-Québec, 2008. Guide général d'application de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. 24 pages.
- Emploi-Québec, 2004. Enquête auprès des employés des organisations assujetties à la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*. Rapport d'analyse descriptive.
- Emploi-Québec, 2003. Bilan quantitatif sur la participation des employeurs à la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*.
- ESTEVEZ, J. PASTOR, J. CASANOVAS, J. A. 2002. «Framework Proposal for Monitoring and Evaluating Training in ERP Implementation Projects», *Technical Research Report*, 30 pages.

- FABI, B., LACOURSIÈRE, R. et BOYER, M. 2004. «Ressources humaines : bientôt la grande séduction?», *Effectif*, Vol. 7(3), pp. 18-28.
- FABI, B., ARCAND, M., ARCAND, G. et BAYAD, M. 2004. «Systèmes de gestion des ressources humaines et performance organisationnelle : le cas des coopératives du secteur financier canadien», *Annals of Public and Cooperative Economics*, Vol. 75(2), pp. 497-524.
- FITZ-ENA, J. 1994. *How To Measure Human Resource Management*. Mc Grow-Hill Training Services, Mc Grow-Hill.
- FOREMAN, S.M. 2008. Kirkpatrick model: *Training evaluation practices in the pharmaceutical industry*. Capella University. ProQuest Dissertations and Theses.
- FOUCHER, R. et MORIN, D. 2006. Les effets de l'orientation stratégique des pratiques de GRH et des croyances concernant la formation sur les pratiques de formation du personnel dans des PME québécoises. *Rapport de recherche* présenté au PSRA du FNFMO. Montréal, UQO, UQAM, 179 pages.
- FOURNIER, G., BÉJI K. et FILTEAU, O. 2004. «La formation professionnelle continue : Quelle ampleur pour quel rendement de la Loi 90?», *Rapport de recherche*, Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail, Laval, Québec.
- FRAZIS, H. et LOEWENSTEIN, M. 2003. «Reexamining the Returns to Training: Functional Form, Magnitude, and Interpretation», U.S. Department of Labor. Bureau of Labor Statistics, *Working Paper*, N°.367.
- FRAZIS, H., GITTLEMAN, M. et JOYCE, M. 2000. «Correlates of Training: An Analysis Using Both Employer and Employee Characteristics», *Industrial and Labor Relations Review*, Vol. 53(3), pp. 443-463.
- FREEMAN, R. B. et MEDOFF, J. L. 1984. «*What Do Unions Do?*», New York: Basic Books, 292 pages.
- FREEMAN, R. B. et MEDOFF, J. L. 1983. «*The impact of Collective Bargaining: Can the New Facts be Explained by Monopoly Unionism?*», Dans Joseph D. Reid, Jr, éd. *New approaches to Labor Unions*. Greenwich, CT: JAI Press, pp. 293-332.

- FREEMAN, R. B. et MEDOFF, J. L. 1979. «*The two Faces of Unionism*», *Public Interest*, N°57, pp. 69-93.
- FORAY, D. 2000. *L'économie de la connaissance*. La Découverte.
- GAGNÉ, R. 1985. *The conditions of learning and the theory of instruction*. NY, Holt, Rinehart and Winston, fourth edition.
- GALUNIC, C., ANDERSON, E. 2000. «From security to mobility: Generalized investments in Human Capital», *Organization Science*, N°11(1), pp. 1-20.
- GARAND, D.J., FABI, B. 1996. La formation et le développement des ressources humaines dans les PME : un perpétuel défi, dans L.J.Filion et D. Lavoie : Systèmes de soutien aux sociétés entrepreneuriales. Actes du 13^{ième} colloque du Conseil canadien de la PME et de l'entrepreneuriat (CCPME), Montréal, 31 octobre- 2 novembre, Vol. 2, pp. 29-45; *Cahier de recherche N°96-23*, GREPME, DAE-UQTR.
- GARAVAN, T. N., MORLEY, M., GUNNIGLE, P. et COLLINS, E. 2001. «Human capital accumulation: the role of human resource development» , *Journal of European industrial training*, Vol. 25 (2/3/4), pp. 48-68.
- GARAVAN, T.N. 1997. «Training, development, education and learning: different or the same?», *Journal of European industrial training*, Vol. 21 (2), pp. 39-50.
- GAZIER, B. 2004. *Les stratégies des ressources humaines*. Édition La Découverte, Paris.
- GÉHIN, J.P. 1989. «L'évolution de la formation continue dans les secteurs d'activité, 1973-1985», *Formation Emploi*, N° 25 (01-02/89), pp. 19-35.
- GIBBONS, R. et WALDMAN, M. 2004. «Task-specific human capital», *American Economic Review*, Vol. 94(2), pp. 203-207.
- GILBERT, L. 2003. «Unions and Training: A Study Based on the Adult Education and Training Survey». *Education Quaterly Review*, Vol. 9(1), pp. 19-34.
- GILES, A. 2005. La productivité et l'emploi : un drôle de couple? Ottawa, Ministère du Travail du Canada, *Forum sur la productivité et l'emploi*, 14 et 15 mars.
<http://www.travail.gouv.qc.ca/actualite/productiviteemploi/AnthonyGilesPE.pdf>.
- GILES, A. et MURRAY, G. 1996. «Trajectoires et paradigmes dans l'étude des relations industrielles en Amérique du Nord», *L'état des relations professionnelles : traditions et*

- perspectives de recherche, (Murray, G., Morin, M.L. et Da Costa, I.), Québec : Presses de l'Université Laval/Toulouse : Octares, pp. 64-92.
- GRANOVETTER, M. 1985 «Economic action and social structure: the problem of embeddedness», *American Journal of Sociology*, Vol. 91(3), pp. 481-510.
- GREEN, D. A. et LEMIEUX, T. 2001. The Adult Education and Training Survey. The Impact of Unionisation on the Incidence and Financing of Training in Canada. Ottawa, *Human Resources Development Canada, Applied Research Branch*, 58 pages.
- GREEN, F. 1993. «The Impact of Trade Union Membership on Training in Britain», *Applied Economics*, Vol. 25, pp. 1033-1043.
- GOLDSTEIN, I. et GESSNER, M. 1988. «Training and development in work organisations», *International Review of Industrial and Organisational Psychology*, pp. 43-72.
- GOMEZ-MEJIA, L.R., BALKIN, D.B., CARDY, R.L. et DMICK, D.E., 2001. *Managing Human Resources*. Canadian Second Edition. Scarborough: Prentice-Hall.
- GOSELIN, M. 2006. «Le rendement de la formation de la main-d'œuvre en entreprise : une recension des écrits.», *Document réalisé dans le programme PSRA du Fonds national de formation de la main-d'œuvre*, Québec, 108 pages.
- GOUX, D. et MAURIN, E. 2000. Returns to firm-provided training: evidence from French worker–firm matched data. *Labour Economics*, Vol. 7 (1), 1-19.
- GOUX, D. et ZAMORA, P. 2001. «La formation en entreprise continue de se développer», *Insee-Première*, N° 759.
- GREEN, D. A. et T. LEMIEUX, 2001. «The Impact of Unionization on the Incidence and Financing of Training in Canada». *Adult Education and Training Survey. HRDC-Applied Research Branch*.
- GREEN, Ph. 2000. «Train the Trainer», *Training Journal*, www.trainingjournal.co.uk
- GREEN, F., S. MACHIN et D. WILKINSON. 1999. «Trade Unions and Training Practices in British Workplaces». *Industrial and Labor Relations Review*, Vol. 52(2), pp. 179-196.
- GREEN, P. 2000. «Train the Trainer», *Training Journal*, issue (1) (2000) www.trainingjournal.co.uk/etwww.optimumlearning.ltd.uk/pdf/TTTOct2000.pdf
- GROOT, W. 1999. «Productivity effects of enterprise-related training», *Applied Economic*

- Letters*, New York, Vol. 6(6), pp.369-371.
- GUÉRIN, G., WILS, T., et LEMIRE, L. 1997. «L'efficacité des pratiques de gestion des ressources humaines : Le cas de la gestion des professionnels syndiqués au Québec», *Relations industrielles*, Vol. 52(1), pp. 61-90.
- GUNNARSSON, G., MELLANDER, E., SAVVIDOU, E. 2001. «Is Human Capital the Key to the IT Productivity Paradox?», *Working Paper*, 551, Research Institute of Industrial Economics, Stockholm.
- HAMBLIN, A. C. 1974. *Evaluation and Control of Training*. New York, McGraw Hill.
- HANSSON, B. 2007. «Company-based determinants of training and the impact of training on company performance: Results from an international HRM survey» *Personnel Review*, Vol. 36 (2), pp.311-331.
- HANSSON, B. et al. 2004. The impact of human capital and human capital investment on company performance. Evidence from literature and European survey results. In: Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. (eds). *Impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: Publications Office, 2004 (Cedefop reference series; 54).
- HANSSON, B. 2001. «Marketable Human Capital Investments: An Empirical Study of Employer Sponsored Training», *Working Paper* School of Business, Stockholm.
- HAREL, G.H. et TZAFRIR, S.S. 1999. «The Effect of Human Resource Management Practices on the Perceptions of Organizational and Market Performance of the Firm», *Human Resource Management*, Vol. 38(3), pp.185-200.
- HASHIM, J. 2001 «Training evaluation: client's roles», *Journal of European Industrial Training*, Vol. 25(7), pp. 374-379. Hamblin, A. C. (1974). *Evaluation and Control of Training*, Maidenhead McGraw-Hill.
- HATCH, N.W. et Dyer, J.H. 2004. «Human capital and learning as source of sustainable competitive advantage», *Strategic Management Journal*, N°25, pp. 1155-1178.
- HENRIPIN, M. 1998. La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, coll. *Études et Recherches*, 248 pages.

- HERZBERG, F. 1971. *Le travail et la nature de l'homme*. Éd. Entreprise Moderne d'Édition, Paris.
- HUYES, J. et M. STUART. 2000. « Bargaining for Skills: Trade Unions and Training at the Workplace». *British Journal of Industrial Relations*, Vol. 36(3), pp. 459-467.
- HITT, M.A., BIERMAN, L., SHIMIZU, K. et KOCHHAT, R. 2001. «Direct and moderating effects of human capital on strategy and performance in professional service firms: A Resource-Based perspective», *Academy of Management Journal*, Vol. 44(1), pp. 13-28.
- HODGSON, G. M. 1998. «The Approach of Institutional Economics», *Journal of Economic Literature*, Vol. 36, pp. 166–192.
- HODGSON, G. M. 1988. *Economics and institutions: A manifesto for a modern institutional economics*. Cambridge and Philadelphia: Polity Press and University of Pennsylvania Press.
- HOLZER, H.J., BLOCK, R.N., CHEATHAM, M. et KNOTT, J.H. 1993. «Are Training Subsidies for Firms Effective? The Michigan Experience », *Industrial and Labor Relations Review*, Vol. 46(4), pp.625-636.
- HUANG, T-C. 2001. «The relation of training practices and organizational performance in small and medium size enterprises», *Education +Training*, Vol. 43(8/9), pp.437-444.
- HUSELID, M.A. 1995. «The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance». *Academy of Management Journal*, Vol. 38(3), pp. 635-672.
- HUSELID, M.A. et BECKER, B.E. 1996. «Methodological issues in cross-sectional and panel estimates of the human resource-firm performance link». *Industrial Relations*, Vol.35, pp.400-422.
- HUSELID, M.A. et BECKER, B.E. 1997. «The Impact of High Performance Work Systems, Implementation Effectiveness, and Alignment with Strategy on Shareholder Wealth», *Submitted to the 1997 Academy of Management Annual Meeting, Human Resource Management Division*.

- HUSELID, M.A. et BECKER, B.E. 2000. Comment on measurement error in research on human resources and firm performance: How much error is there and how does it influence effect size estimates? *Personnel Psychology*, Vol.53, pp.835-854.
- HUSELID, M.A., JACKSON, S.E. et SCHULER, R.S. 1997. «Technical and strategic human resource management effectiveness as determinants of firm performance», *Academy of Management Journal*, Vol. 40(1), pp. 171-188.
- Institut Français de Gouvernement des Entreprises (IFGE) 2005. «*La théorie du capital humain et le gouvernement d'entreprise*». 7 pages. <http://www.ifge-online.org/wp-content/uploads/2013/11/Ce-que-dit-la-recherche.pdf>.
- IRWIN, J.R. et McCLELLAN, G.H. 2002 «Heuristiques trompeuses et modèles de régression multiple avec variable modératrice», *Recherche et Applications en Marketing*, June 2002; Vol. 17(2), pp. 87-101.
- JACOB, J. A., LUKENS, M. et USEEM, M. 1996. «Organisational, Job and Individual determinants of Workplace Training: Evidence from the National Organisation Survey », in *Social Science Quarterly*, Vol. 77(1), pp. 159-176.
- JALETTE, P. 1998. *L'impact des relations industrielles sur la performance organisationnelle : le cas des Caisses d'Épargne et de Crédit au Québec*. Thèse de Doctorat présenté à l'Université de Montréal.
- JARVIS, P. 1990. *An international dictionary of adult and continuing education*. London: Rutledge.
- JENNINGS, P. 1996. « Employer-Sponsored Training in Canada: Evidence from the 1994 Adult Education and Training Survey ». *Working Paper W-96-4E*, Applied Research Branch, HRDC.
- JULIEN, P.-A. 1997. *Le développement régional: comment multiplier les Beauces au Québec*. Sainte-Foy : IQRC.
- KALIKA, M. 1988. *Structures d'entreprises, réalités, déterminants et performances*. Éditions Economica, Paris.
- KAPSALIS, C. 1997. *Employee Training: An International Perspective*. Statistics Canada, Catalogue 89-552-MPE, N°2.

- KENNEDY, S., DRAGO, R., SLOAN, J. et WOODEN, M. 1994. «The Effect of Trade Unions on the Provision of Training: Australian Evidence», *British Journal of Industrial Relations*, Vol. 32(4), décembre, pp. 565-578.
- KIRKPATRICK, D. L. 1959. «Techniques for evaluating training programs», *Journal of the American Society for Training and Development*, Vol. 13(11), pp. 3-9.
- KIRKPATRICK, D. L. 1979. «Evaluating training Programs», *A Collection of Articles from the Journal of the American Society for Training and Development*. Éd. ASTD.
- KIRKPATRICK, D. L. 1994. *Evaluating training Programs*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- KIRKPATRICK, D. L. 1996. «Invited reaction: reaction to Holton article», *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 7(1), pp.23-25.
- KIRKPATRICK, D. L. 1997. *Evaluating training Programs*. Second Edition San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- KNAPPER, C., et CROPLEY, A. 2000. *Lifelong learning in higher education*. London, Kogan page, third edition.
- KNOKE, D. and KALLEBERG, A. L. 1994. «Job Training in U.S. Organizations», *American Sociological Review*, Vol. 59. pp.537-546
- KOLB, D. 1984. *Experiential learning: experience at the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice hall.
- KRUEGER, A. B. et LINDAHLI, M. 1998. «Education for Growth: Why and for Whom?», *Working Paper, 429*, Princeton University.
- KRUEGER, A. B. et ROUSE, C. 1998. «The Effect of Workplace Education on Earnings, Turnover, and Job Performance», *Journal of Labor Economics*, Vol. 16(1), pp.61-94.
<http://www.jstor.org/stable/10.1086/209882>
- KUHN, P. et SWEETMAN, A. 1999. «Vulnerable Seniors: Unions, Tenure, and Wages Following Permanent Job Loss», *Journal of Labor Economics*, Vol. 17(4), pp. 671-693.
- LABRIE, Y. et MONTMARQUETTE, C. 2005. La formation qualifiante et transférable en milieu de travail, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations(CIRANO), *Rapport du projet de recherche* présenté à la Commission des

partenaires du Marché du Travail, Emploi-Québec.

LAPIERRE, G. et LABONTÉ, A. 2002. L'évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1%)», *Rapport d'enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi*. Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, Emploi-Québec.

LAPIERRE, G. et LABONTÉ, A. 2004. «Enquête auprès employés des organisations assujetties à la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre», *Rapport d'analyse descriptive*, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (mars 2004).

LAPIERRE, G., LABONTÉ, A. et TÉTREAUULT, H. 2005. L'évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1%)», *Rapport d'enquête auprès des employés*. Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (mars 2005).

LAPIERRE, G., MÉTHOT, N. et TÉTREAUULT, H. 2005. «L'évaluation de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1%)», *Rapport de la deuxième enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi*. Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (Février, 2005).

LAURSEN, K. et FOSS, N.J. 2003. «New human resource management practices, complementarities and the impact on innovation performance», *Cambridge Journal of Economics*, Vol. 27(2), pp. 243-263.

LAVIS, C. «Learning and Development Outlook 2011: Are Organizations Ready for Learning 2.0? », Toronto, *The Conference Board of Canada*, October 2011, 62 pages. LAZEAR, E. P. 1979. «Why Is There Mandatory Retirements», *Journal of Political Economy*, Vol. 87, pp. 1261-1284.

LAZEAR, E. P. 1981. «Agency, Earning Profiles, Productivity, and Hours Restrictions», *The American Economic Review*, Vol. 71(4), pp. 606-620.

LAZEAR, E. P. 2003. «Firm-Specific Human Capital: A Skill-Weight Approach», *NBER Working Paper*, N°. 9679.

- LEGENDTRE, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin/ESKA
- LECKIE, N., LÉONARD, A., TURCOTTE, J. et WALLACE, D. 2001. «La série sur le milieu de travail en évolution : Pratiques de ressources humaines : Perspectives des employeurs et des employés», *Cahier de recherche*, Catalogue 71-584-MIF #1, Statistique Canada.
- Le BOTERF, G. 1989. «Quelques éléments pour poser le problème de l'investissement-formation», *La revue Personnel*, N°310. <http://www.andrh.fr/les-services/la-revue-personnel>.
- LEIPONEN, A. 1996. «Competence, Innovation and Profitability of Firms», Helsinki, Research Institute of the Finish Economy, *ETLA Working Paper* N°563.
- Le LOUARN, J.-Y. et WILS, T. 2001. *L'évaluation de la Gestion des Ressources Humaines*. Éd. Liaisons, Paris.
- LEPAK, D. P. et SNELL, S. A. 1999. The human resource architecture: toward a theory of human capital allocation and development», *Academy of Management Review*, Vol. 24(1), pp. 31-48.
- LESOURD, F. 2004. *Les moments privilégiés en formation-contribution multi référentielle à la recherche sur les temporalités éducatives chez les adultes en transformation dans les situations liminaires*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de Jean-Louis Legrand, Paris VIII.
- LEUVEN, E. 2005. «The Economics of Private Sector Training: A Survey of the Literature», *Journal of Economic Survey*, Vol. 19(1), pp. 91-111.
- LESEMANN, F., BÉDARD, J.L., BERNIER, A., LEJEUNE, M. et PULIDO, B. 2011. «La concertation en milieu de travail entre employeurs et employés au Québec, en lien avec le développement et la reconnaissance des compétences», *Rapport de recherche présenté au Programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA) de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT)*, Québec. Institut national de la recherche scientifique. Centre-Urbanisation Culture Société. Montréal, Québec, octobre 2011.
- LESEMANN, F., BÉDARD, J.L. et GAMACHE, M. 2010. «Les besoins des entreprises en matière

de développement des compétences dans une économie/société de la connaissance», *Rapport du projet de recherche*-Institut national de la recherche scientifique. Centre-Urbanisation Culture Société.

LEWIS, P. et THORNHILL, A. 1994. «The Evaluation of Training: An Organizational Culture Approach», *Journal of European Industrial Training*, Vol. 18(8), pp. 25-32.

LIOUVILLE, J. et BAYAD, M. 1995. «Stratégies de gestion des ressources humaines et performance dans les PME : résultats d'une recherche exploratoire», *Gestion 2000*, Vol.1, pp. 159-179.

LINVINGSTONE, D.W. et RAYKOV, M. 2005. «Union Influence on Worker Education and Training in Canada in Tough Times», *Just Labour*, Vol. 5, hiver, pp. 50-64.

LOEWENSTEIN, M. A. et SPLETZER, J.R. 1999. «General and specific Training Evidence and Implications», *The Journal of Human Resources*, Vol. 34(4), pp. 710-733.

LUCAS, R. E. 1988. «On the Mechanics of Economic Development», *Journal of Monetary Economics*, N°22, pp. 3-42.

LUNCH, L. 1992. «Private Sector Training and the Earning of Young Workers», *The American Economic Review*, Vol. 82(1), pp. 299-312.

Mac GREGOR, D. 1969. *La dimension humaine de l'entreprise*. Édition Gauthiers-Villars, Paris.

MACHESNAY, F. 1991. *Economie d'entreprise*. Éd. Eyrolles. 439 pages.

MAGLEN, L. et HOPKINS, S. 1999. «Linking VET to productivity differences: an evaluation of the Prais program and its implications for Australia», *CEET Working Paper 18*, Victoria, Monach University.

MANN, S. et ROBERTSON, I.T., 1996. «What should training evaluations evaluate?», *Journal of European Industrial Training*, Vol. 20(9), pp. 14-20.

MARSHALL, A. 1906. *Principes d'économie politique*. Reproduction de la première édition française publiée à Paris en 1906 chez V. Giard et Brière. Paris : Gordon & Breach, 1971, 662 pages. Collection : Réimpressions G + B, sciences humaines et philosophie.

McGEE, Philip, Ed. D. «The Productivity Model. A Conceptual Framework», ASTD

<http://www.internettraining.com/Productivity/Productivity.htm>

- MEDOFF, J. and ABRAHAM, K. 1981. «Are Those Paid More Really More Productive? The case of Experience», *The Journal of Human Resources*, Vol. 16, pp. 186-216.
- MENARD, C. 2003. «L'approche néo-institutionnelle: des concepts, une méthode, des résultats», *Cahiers d'économie politique*, N°44, 16 pages, L'Harmattan.
- MEYER, H. H. et RAICH, M. 1983. «An Objective Evaluation of a Behavior Modeling Training Program», *Personnel Psychology*, Vol. 36(4), pp. 755-761.
- MINCER, J. 1958, «Investment in Human Capital and Personal Income Distribution», *Journal of Political Economy*, Vol. 67, pp. 281-302.
- MINCER, J. 1962. «On-the-Job Training: Costs, Returns, and Some Implications», *Journal of Political Economy*, Vol. 70(5), pp. 50-79.
- MINCER, J. 1974. *Schooling, experience and earnings*. Columbia University Press.
- MINCER, J. 1989, «Job Training: Costs, Returns and Wage Profiles», NBER, *Working Paper*, N°3208.
- MINCER, J. 1983. «Union Effects: Wages, Turnover and Job Training», in *Research in Labor Economics: New Approaches to Labor Unions, Supplement 2*, J.D. Reid, Jr., éd. Greenwich: JAI Press, pp.217-52.
- MORGAN, R.B. et CASPER, W.J. 2000. «Examining the factor structure of participant reactions to training: A multidimensional approach», *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 11 pp.301-3017
- MORIN, E. M.; SAVOIE, A. et BEAUDIN, G. 1994. *L'efficacité de l'organisation : Théories, Représentations et Mesures*. Édition Gaëtan Morin.
- MULDER, M. 2001. «Customer Satisfaction with Training Programs», *Journal of European Industrial Training*, Vol. 26(6), pp.321-331.
- NAHAPIET, J. et GHOSHAL, S. 1998. «Social capital, intellectual capital and the organizational advantage», *Academy of Management Review*, N°23, pp.242- 266.
- NETG, T. 2004. Strategic services-Transformative Evaluation Model. Thomson Netg. http://www.netg.com/netgnews/archive/03_04/LearningTools.asp.
- NORTH, D. C. 1990. *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

- NUTEK, F. 2000. «*Enterprises in transformation: learning strategies for improved competitive power*», Stockholm.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) 2003. *Au-delà du discours: politiques et pratiques de formation des adultes*. Paris. (En anglais : Beyond Rhetoric : Adult Learning Policies and Practicies).
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 1998. *Human capital investment-an international comparaison*. Paris. OECD
- OSTROFF, C. 1991. «Training Effectiveness Measures and Scoring Schemes: A Comparison», *Personnel Psychology*, Vol. 44(2), pp. 353-374.
- PARADAS, A. 1993a. *Contribution à l'évaluation de la formation professionnelle en PME*. Thèse, Université de Montpellier, 495 pages.
- PARADAS, A. 1993. Les conditions de succès d'une politique de formation en PME dans Amami, M. et al. *Congrès international francophone de la PME : compétitivité des PME et marchés sans frontières*.
- PARENT, D. 1996. «Survol des contributions théoriques et empiriques liées au capital humain», *L'actualité Économique*. Société Canadienne de Science Économique, Vol. 72(3), pages 315-356, septembre.
- PARRY, S. B. 1997. *Evaluating the Impact of Training: A Collection of Tools and Techniques*. Published by the American Society for Training & Development, ASTD.
- PARRY, S. B. 1996. «Measuring Training's ROI », *Training and Development*, Vol. 50(5), pp.72-77.
- PAUL, J. J. 1989. *La relation formation-emploi : un défi pour l'économie*. Édition Economica.
- PELLETIER, M-P. 2005. *Les rendements de la formation en entreprise*. Mémoire de M.Sc., HEC Montréal.
- PETERS, R. 1967. *The concept of education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- PHILLIPS J.J. 1994. *Measuring return on investment*. ASTD: Alexandria, Virginia.
- PHILLIPS J, J. 1997. *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*. 3rd Edition. Gulf Publishing Company, Houston, Texas.
- PRAHARD, C.K. et HAMEL, G. 1990. «The core competence of the corporation», *Harvard*

- Business Review*, N°68, pp. 79-91.
- PRESTON, K. F. 2010. *Leadership perceptions of results and return on investment training evaluations*. (Order No. 3419081, Colorado State University). *ProQuest Dissertations and Theses*, 168 pages.
- QUIVY, R. et CAMPENHOUDT, L.V. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod 2^{ème} édition, 304 pages.
- RASCALE, N. & IRACHABAL, S. 2001. «Médiateurs et modérateurs: implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé», *Presses Universitaires de France*, Vol. 64 (2001/2). pp. 97-118.
- REY, A. 1993. *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert.
- RIVARD, P. et LAUZIER, M. 2013. *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines: pour préserver et accroître la capitale compétence de l'organisation*. Presses de l'Université du Québec, 2^{ème} édition. 327 pages.
- ROEGIERS, X. 1997. *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- RONDEAU, K.W. et WAGAR, T.H. 1997. «*Workforce Reduction, Human Resource Management Practices, and Perception of Organizational Performance: Evidence from Canadian Hospitals*», in *ASAC 1997*, St. John's, TN, pp. 95-105.
- ROLLAND, D. 1981. «L'évaluation des résultats de la formation», Centre d'étude et de recherche sur les organisations et la gestion, Institut d'administration des entreprises, IAE, Aix-en-Provence, *Études et Documents, série Recherche, W.P.* N°230, septembre 2001.
- ROMER P.M. 1986. «Increasing return and Long Run Growth», *Journal of Political Economy*, Vol. 94, pp. 1002-37.
- ROMER P.M. 1989. «Human capital and growth: theory and evidence», *NBER Working paper*, N° 3173.
- ROUBINE, I., ARTOUS, A. et BONHOMME, J.J. 2009. *Essais sur la théorie de la valeur de Marx*. Éditions Syllepse. 335 pages.
- ROUSSEAU C. J. 2005. *Les déterminants de l'évaluation de la formation dans les*

- organisations*. Mémoire de maîtrise en relations industrielles (dir. Jean Charest), Faculté des études supérieures, Université de Montréal.
- RUSS-EFF, D. et PRESKILL, H. 2001. *Evaluation in Organizations. A systematic approach to enhancing, performance and change*. New York: Basic Books.
- RUSSELL, J.L., TERBORG, J.R. et POWERS, M.L. 1985. «Organisational Performance and Organisational Level Training and Support», *Personnel Psychology*, Vol. 38, pp.849-863.
- SAKS, A.M. et BURKE, L.A. 2012. «An investigation into the relationship between training evaluation and transfer of training», *International Journal of Training and Development*, Vol. 16(2), p.118-127, June 2012.
- SAKS, A.M. et HACCOUN, R.R. 2013. *Managing Performance through Training and Development*. 6ème édition, Nelson Education.
- SHARMA, S., DURAND, R.M. et GUR-ARIE, O. 1981. «Identification and analysis of moderator variables», *Journal of Marketing Research*, Vol. 18 No. 3, pp. 291-300.
- SARNIN, P. 1998. La formation professionnelle continue dans les PME européennes: enjeux et problématiques à travers quatre études de cas. *Revue internationale PME*, Vol. 11(2/3), pp. 127-160.
- SCHONEVILLE, M. 2001. «Does training generally work?», *International Journal of Manpower*, Vol. 22(1/2), pp. 158-173.
- SCHULTZ, T. W. 1961. «Investment in Human Capital», *The American Economic Review*, Vol.51(1), pp. 1-17.
- SSOTT, W.R. (1995). *Institutions and Organisations*. 2nd edition 2001, Thousand Oaks: Sage Publications.
- SHELTON, S. et ALLIGER, G. 1993. «Who's afraid of level 4 evaluation? A practical approach», *Training & Development*, pp. 43-46.
- SMITH, M. and ASHTON, D. 1975. «Using Repertory Grid Techniques to Evaluate Management Training», *Personnel Review*, Vol. 4(4), 1975.
- SMITH, A. et HAYTON, G. 1999. «What drives enterprise training? Evidence from Australia», *The International Journal of Human Resource Management*, Vol. 10(2), pp. 251-272.

- SMITH, A. et DOWLING, P.J. 2001. «Analyzing firm training: Five Propositions for future research», *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 12(2), pp. 147-167.
- SNELL, S.A., LEPAK, D.P. et YOUNDT, A. 1999. «Managing the Architecture of Intellectual Capital: Implications for Strategic Human Resource Management», dans Wright, P.M. et al. (dir.), *Research in Personnel and Human Resources Management*, Supplement 4, London, JAI Press, Inc., pp. 175-198.
- SORENSEN, S. M. 2002. «Sound Investments», *Engineered Systems*, pp.1-4.
<http://www.esmagazine.com/CDA/Archives/Oec9686078ca8010VgnVCM100000f932a8>
- SUGRUE, B. et RIVERA. 2005. «2005 state of the industry report», *American Society for Training and Development*.
- Statistiques Canada. 2008. «Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et à la formation ».
- Statistique Canada. 2001. *Rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada: Apprentissage et réussite*. DRHC, mai, Ottawa, 104 pages.
- STEPHEN, M. et VERMA, A. 1995. «Industrial Relations and Financial Performance: Evidence from Unionized Canadian Firms», *Forum on Canadian Workplace Practices*, Ottawa, Ontario.
- STEVENS, M. 1996. «Transferable Training and Poaching Externalities», dans *Acquiring Skills: Market Failures, their Symptoms and Policy Responses*, Ed. Booth, Alison et Dennis Snower. Cambridge University Press.
- STIGLER, G.J. 1961. «The Economics of Information», *The Journal of Political Economy*, Vol. 69(3), pp. 213-225.
- STUFFLEBEAM, D.L. 1987. «The CIPP Model for Program Evaluation» In Madus et al. «Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation, Kluwer Nijhoff Publishing, Boston.
- TABACHNICK, B.G. et FIDELL, L.S. 2000. *Using Multivariate Statistic*. Fourth Edition. United States of America, Allyn and Bacon.
- TAFFÉ, P. 2004. «Cours de Régression Logistique Appliquée». Institut Universitaire de Médecine Sociale et Préventive (IUMSP) et Centre d'épidémiologie Clinique (CepiC). Lausanne.

- TALBOT, D. 2006. «L'institution créatrice de proximité», *Communication au Cinquièmes Journées de la Proximité : Proximité, entre interactions et institutions. Bordeaux, 28, 29 et 30 juin 2006.*
- TAN, H.W. et BATRA, G. 1995. «Enterprise Training in Developing Countries (Colombia, Indonesia, Malaysia, Mexico, Taiwan): Overview of Incidence, Determinants, and Productivity Outcomes», the World Bank, Private Sector Development Department *Occasional Paper No. 9.* <http://www.oecd.org/dev/2731650.pdf>.
- TAYLOR S.E. 1998. «The Social Being in Social Psychology», in GILBERT, D.T, Fiske, S.T., GARDNER, G. *The Handbook of Social Psychology.* 4th ed., Boston, Oxford University Press, pp. 58-95
- The European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) 2013. «Benefits of vocational education and training in Europe for people, organizations and countries» *Luxembourg: Publications Office of the European Union, 75 pages.*
- The European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) 2005. *The value of learning: evaluation and impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: synthesis report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.*
- The European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) 2004. «Impact of education and training», *Third report on vocational training research in Europe: background report, Cedefop Reference series; 54, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.*
- The European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) 1995a, 1995b, 1997, 1998. «Teachers and Trainers in vocational education and training», Vol. I, II, III, IV. *Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.*
- THOMAS, A. 1991. *Beyond education: a new perspective on society's management of learning.* San Francisco: Jossey-Bass.
- TIGHT, M. 2002. *Key concepts in adult education and training.* Second Edition. London: Routledge Falmer.
- TREMBLAY, D.G, et ROLLAND, D. 2011. *Gestion des ressources humaines : Typologies et*

Comparaisons internationales. Presses de l'Université du Québec

- TRUSS, C. 2001. «Complexities and Controversies in linking HRM with Organizational Outcomes». *Journal of Management Studies*, Vol. 38(8), pp. 1121-1149.
- TSANG, Mun, C. 1997. «The cost of vocational training», *International Journal of Manpower*, Vol.18 (1/2), pp. 63-89.
- TURCOTTE, J., LÉONARD, A. et MONTMARQUETTE, C. 2003. «La série sur le travail en évolution : Nouveaux déterminants de la formation dans les emplacements canadiens», *Cahier de recherche*, Statistique Canada.
- TURCOTTE, J. et RENNISON, L.W. 2003. «Productivity and Wages: Measuring the Effect of Human Capital and Technology Use From Linked Employer-Employee Data», *Cahier de recherche*, Department of Finance, Economic and Fiscal Policy Branch.
- VATIER, R 1974. *Développement de l'entreprise et promotion des hommes*. Paris. Édition de l'entreprise moderne.
- VEBLEN, T. 1898. «Why is economics not an evolutionary science?», *Quarterly Journal of Economics*, pp. 373-397.
- VEBLEN, T. 1899. «Perceptions of Economic Science?», *Quarterly Journal of Economics*, pp. 396-426.
- VEUM, J. R. 1995. «Sources of Training and their Impact on Wages», *Industrial and Labor Relations Review*, Vol. 48(4), pp.812-826.
- VEUM, J. R. 1999. «Training, Wages, and the Human Capital Model», *Southern Economic Journal*, Vol. 65(3), pp.526-538.
- VIAL, M. 2012. *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : Méthodes, dispositifs, outils*. Édition De Boeck, mai 2012. 448 pages.
- VILHUBER, L. 1999. «Sector-specific on-the job training: evidence from U.S. Data», Centre de recherche et développement économique (CRDE), *Cahier 0699*, 58 pages.
- VILHUBER, L. 2001. «La spécificité de la formation en milieu de travail : un survol des contributions théoriques et empiriques récentes», *L'Actualité économique, Revue d'analyse économique*, Vol. 77(1), pp. 133-167.
- WAY, S.A. 2002. «High performance work systems and intermediate indicators of firm

- performance within the US small business sector», *Journal of Management*, Vol. 28, n°6, pp. 765-785.
- WELBOURNE, T.M. et ANDREWS, A.O. 1996. «Predicting Performance of Initial Public Offering Firms: Should HRM be in the Equation?», *Academy of Management Journal*, Vol. 39(4), pp. 891-919.
- WILLIAMSON, O.E. 1985. *The Economic Institutions of Capitalism: Firms, Markets and Relational contracting*. The Free Press, a Division of Macmillan, Inc., New York, traduit en français (1994) *Les institutions de l'économie*, InterEdition, Paris.
- WILLIAMSON, O.E. 1981. The Economics of organizations: The transaction cost approach. *American Journal of Sociology*, N°87, pp. 548-577.
- WILLIAMSON, O.E. 1981. *The Economics Institutions of Capitalism*. New York: Free Press.
- WILLIAMSON, O.E. 1975. *Market and hierarchies: Analysis and antitrust implications*. New York: Free Press.
- WILS, T., LE LOUARN, J.-Y. et GUÉRIN, G. 1991. *Planification stratégique des ressources humaines*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- WRIGHT, P.M. et McMAHAN, C.G. 1992. «Theoretical perspectives for strategic human resources management». *Journal of Management*, N°18 (2), pp. 295-319.
- WRIGHT, P.M., GARDNER, T., MOYNIHAN, L., PARK, H.J., GERHART, B. et DELERY, J.E. 2001. «Measurement Error in research on Human Resources and firm performance: Additional data and suggestions for future research», *Working Paper* du CAHRS/Cornell University (00-21), pp. 1-21. <http://www.ilr.cornell.edu/CAHRS/>
- WRIGHT, P.M. et Gardner, T. (2000). «Theoretical and empirical challenges in studying: The HR Practice-Firm Performance Relationship», *Working Paper* du CAHRS/Cornell University (00-04), pp. 1-20. <http://www.ilr.cornell.edu/CAHRS/>
- WRIGHT, P.M. et SHERMAN, W.S. 1999. «Failing to find fit in strategic human resource management: Theoretical and empirical problems», in *Research in Personnel and Human Resources Management*, Supplement 4, JAI Press, London, pp. 53-74.
- ZÜHKLE, R.M. et NITSCHKE, N. 2006. «Institutions and Costs-Determinants of Firm Financed Training Activities in four European Countries», *Preliminary version-prepared as a*

contribution to a book project.

ZWICK, T. 2006. «The Impact of Training Intensity on Establishment Productivity», *Industrial Relations*, Vol. 45 (1), pp. 26-46.

ZWICK, T. 2002. «Training and Firm Productivity-Panel Evidence for Germany», *SKOPE Research Paper N°3*, Center for European Economic Research, 27 pages.