

Université de Montréal

Les déterminants de l'évaluation
de la formation dans les organisations

par
Jacinthe Rousseau Caron

École de relations industrielles
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences
en relations industrielles

Mars, 2005

©, Jacinthe Rousseau Caron, 2005



HD

4815

U54

2005

v. 008

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Les déterminants de l'évaluation
de la formation dans les organisations

présenté par :

Jacinthe Rousseau Caron

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Pierre Durand : Président-rapporteur

Jean Charest : Directeur de recherche

Victor Haines : Membre du jury

RÉSUMÉ

La présente étude porte sur l'évaluation de la formation et ses déterminants. Notre question de recherche se formule de la façon suivante :

« Quels sont les déterminants de l'évaluation de la formation dans les organisations? »

Notre variable dépendante se rapporte aux niveaux d'évaluation de la formation de Kirkpatrick (réactions des participants, apprentissages, comportements en emploi et résultats sur l'organisation) alors que les variables indépendantes qui représentent les déterminants de l'évaluation de la formation sont les suivantes :

- ❖ les objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation;
- ❖ la disponibilité des ressources humaines;
- ❖ la disponibilité des ressources monétaires.

Les trois hypothèses de recherche que nous avons formulées sont basées sur la littérature, mais notre démarche se veut aussi exploratoire et en ce sens, notre modèle de départ se veut ouvert. Les entrevues réalisées auprès de personnes responsables de la formation dans les dix organisations étudiées nous ont permis d'amasser les données afin d'explorer nos hypothèses. Les informations recueillies sont de nature qualitative.

Notre première hypothèse a été explorée par le traitement des résultats. Ainsi, les objectifs organisationnels ont un lien avec l'évaluation de la formation. Les résultats portant sur les autres variables indépendantes, soit la disponibilité des ressources humaines et monétaires, n'ont pas permis de démontrer de lien significatif avec l'évaluation de la formation. Ainsi, les résultats portant sur ces variables ne vont pas dans le même que les hypothèses y étant reliées.

Notre principal résultat est donc que les objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation sont un déterminant qui fait en sorte qu'une organisation fera une évaluation de ses activités de formation selon un niveau plus élevé dans la hiérarchie du modèle de Kirkpatrick.

Notre analyse nous a également permis de cerner d'autres variables qui pourraient influencer l'évaluation de la formation qui n'avaient pas été identifiées dès le départ. Ces variables sont les suivantes : le type de poste occupé par l'employé formé, le type de formation dispensée ainsi que l'expérience de l'entreprise en matière de formation. De futures études seront toutefois nécessaires afin de conclure quant à un lien significatif entre ces variables et l'évaluation de la formation.

MOTS CLÉS

Formation, évaluation de la formation, déterminants de l'évaluation de la formation, modèle de Kirkpatrick.

ABSTRACT

The present study addresses the evaluation of training and its explanatory factors. Our research question was fashioned in this manner:

« What are the explanatory factors of training evaluation in business settings? »

Our dependent variable relates to Kirkpatrick's training evaluation levels (reactions, learning, behavior, results) and the independent variables represent the explanatory factors of training evaluation listed here:

- ❖ organizational objectives emphasizing the value of training and its evaluation;
- ❖ human resources availability;
- ❖ monetary resources availability.

The development of our three research hypotheses was based on available literature but our process was also exploratory which conveys a certain openness to our initial model. The interviews completed with individuals responsible for employee training in ten firms allowed us to gather sufficient data to verify our hypotheses. The collected information is qualitative.

Our first hypothesis was supported by data analysis. Hence, organizational objectives are associated with training evaluation. Results on the other independent variables, either human or monetary resources availability, did not show a significant connection with training evaluation. Thus, the hypotheses linked to them could not be confirmed.

Therefore, our primary result is that organizational objectives that emphasize the value of training and its evaluation is a explanatory factors which leads to the

premise that firms will evaluate their training activities with a higher level of the Kirkpatrick model.

Our analysis also allowed us to define other variables that could influence training evaluation which were not initially identified. These variables are: The type of job performed by the trained employee as well as the company's experience towards training and the type of training offered. However, future studies will be needed to conclude the existence of a significant link between these variables and training evaluation.

KEY WORDS

Training, Training Evaluation, Explanatory Factors of Training Evaluation, Kirkpatrick Model.

Merci à tous ceux qui m'entourent et à ma famille de m'accepter telle que je suis et de me permettre d'évoluer.

Merci à mes parents pour votre amour inconditionnel, votre soutien moral ainsi que vos encouragements. Sans votre générosité et vos marques de confiance, mon mémoire n'aurait pu atteindre ce point.

Et enfin, merci à Brian. Merci pour ton écoute, ton support, tes précieux conseils durant mes moments de doutes et de découragements, mais surtout merci de croire en moi et de me permettre de foncer dans la vie avec passion...

À tous, MERCI !

REMERCIEMENTS

Mon mémoire de maîtrise n'aurait pas pu voir le jour sans l'aide et le support de quelques personnes importantes. Il est donc primordial pour moi de les remercier.

D'abord, je tiens à remercier les dix intervenants des entreprises qui constituent mon échantillon. Leur générosité et leur ouverture à répondre à mes questions m'ont permis de constituer un travail intéressant.

La réalisation de mon mémoire ne s'est pas fait sans obstacles, il est donc important de remercier toutes les personnes qui ont eu un mot de soutien pour moi tout au long de la dernière année.

Enfin, je désire remercier Jean Charest, mon directeur de recherche. Avec respect et générosité, il m'a beaucoup appris avec la pertinence de ses questionnements. Sans lui, ce mémoire n'aurait probablement jamais existé. Il a su me guider afin de surmonter mes moments de doutes. Mais surtout, il a su orienter mes efforts afin de rendre un travail de qualité.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé, abstract et mots clés	i
Dédicace	v
Remerciements	vi
Introduction	5
<u>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE</u>	7
1.1) Introduction.....	7
1.2) Revue de littérature.....	10
1.2.1) La formation, une stratégie répandue.....	11
1.2.2) Impacts de la formation.....	12
1.2.3) La théorie du capital humain de Becker.....	15
1.2.4) Qu'est-ce que l'évaluation de la formation?.....	17
1.2.5) Pourquoi faire l'évaluation de formation?.....	18
1.2.6) Modèle d'évaluation de formation de Kirkpatrick.....	19
1.2.7) Critiques du modèle de Kirkpatrick.....	31
1.2.8) Modèle d'évaluation de formation d'Hamblin.....	34
1.2.9) Modèle d'évaluation de formation CIRO.....	37
1.2.10) L'approche intégrée de Brinkerhoff.....	38
1.2.11) Les étapes de l'évaluation selon Campbell (1998).....	38
1.2.12) Les différents designs de l'évaluation de la formation.....	41
1.2.13) Problématiques entourant l'évaluation de la formation.....	44
1.2.14) Synthèse de la revue de la littérature.....	47
1.2.15) Conclusion de la revue de la littérature.....	53
<u>CHAPITRE 2 : QUESTION DE RECHERCHE, MODÈLES ET HYPOTHÈSES</u>	55
2.1) Type de recherche.....	55
2.2) Modèle conceptuel.....	56
2.3) Cadre opératoire.....	58
2.3.1) Variable dépendante.....	59
2.3.2) Variables indépendantes.....	61
2.4) Hypothèses de recherche.....	64
<u>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE</u>	68
3.1) Plan d'observation.....	68
3.1.1) Structure de preuve.....	68
3.1.2) Échantillonnage.....	68
3.1.3) Méthode de collecte des données.....	70
3.1.4) Validité de la recherche.....	72
3.2) Plan d'analyse.....	73
3.2.1) Analyse de contenu.....	73

<u>CHAPITRE 4 : LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE DE CONTENU</u>	75
4.1) Présentation des entreprises de l'échantillon et de leurs caractéristiques..	76
4.2) Analyse du type de formation offerte dans les organisations.....	80
4.3) Analyse de la VD, le niveau d'évaluation de la formation.....	85
4.4) Analyse de la VI 1, les objectifs organisationnels.....	96
4.5) Analyse de la VI 2, la disponibilité des ressources humaines.....	100
4.6) Analyse de la VI 3, la disponibilité des ressources monétaires.....	103
4.7) Présentation des avantages de l'évaluation de la formation	105
4.8) Présentation des obstacles de l'évaluation de la formation.....	107
4.9) Évaluation de la formation compensée par évaluation de rendement.....	110
4.10) Liens de la variable dépendante avec des variables descriptives.....	111
4.11) Synthèse de l'analyse de contenu.....	115
<u>CHAPITRE 5 : DISCUSSION</u>	118
5.1) Comparaison des résultats avec la littérature.....	118
5.2) Comparaison des résultats avec le modèle conceptuel.....	127
5.3) Apport de connaissances de notre étude.....	129
5.4) Limites de notre étude.....	131
Conclusion	133
Bibliographie	135
Annexe 1 : Lettre de demande de collaboration	vii
Annexe 2 : Grille d'entrevue	viii

LISTE DES TABLEAUX

1) A classification Scheme for Learning Outcomes for Training Evaluation..	25
2) Niveau d'évaluation du modèle de Kirkpatrick.....	30
3) Le schéma d'évaluation de Campbell.....	39
4) Evaluation focal points.....	40
5) Designs de l'évaluation de la formation.....	42
6) Synthèse des variables trouvées dans la littérature.....	48
7) Cadre opératoire : variable dépendante.....	59
8) Cadre opératoire : variables indépendantes.....	62
9) Hypothèses de recherche.....	64
10) Répartition des entreprises selon les activités principales.....	77
11) Répartition des entreprises selon le nombre d'employés.....	79
12) Répartition des entreprises selon leur expérience en formation.....	85
13) Répartition des entreprises selon le niveau d'évaluation de la formation...	86
14) Exploration de la première hypothèse.....	99
15) Opinion des intervenants en fonction de la disponibilité des ressources humaines et d'outils pour l'évaluation de la formation.....	101
16) Exploration de la deuxième hypothèse.....	103
17) Exploration de la troisième hypothèse.....	105
18) Exploration des hypothèses de recherche.....	116
19) Répartition des entreprises pour chaque niveau d'évaluation selon notre étude, Kirkpatrick et McIntyre.....	119
20) Les hypothèses de recherche, leurs sources dans la littérature et leur exploration.....	121

LISTE DES FIGURES

- 1) Liens entre les 4 niveaux du modèle d'évaluation de Kirkpatrick..... 32
- 2) Modèle révisé de la hiérarchie de l'évaluation de la formation d'Hamblin.. 36
- 3) Modèle conceptuel..... 57 et 127
- 4) Modèle conceptuel révisé..... 129

INTRODUCTION

La formation en entreprise ne représente pas un champ d'intérêt nouveau dans les relations industrielles. D'ailleurs, à travers la littérature, nous retrouvons une multitude d'études portant sur cette problématique. Plusieurs auteurs s'entendent sur le fait que pour une entreprise, l'objectif ultime d'offrir de la formation à ses employés est d'augmenter la productivité. Une multitude d'autres impacts de la formation ont également été identifiés par les auteurs dans la littérature.

Néanmoins, afin de connaître les véritables impacts des activités de formation, une évaluation est nécessaire. Ainsi, plusieurs auteurs ont élaboré des modèles d'évaluation de la formation tel le modèle d'Hamblin, le modèle CIRO (Context, Inputs, Reactions, Outputs) ainsi que le modèle de Brinkerhoff. Par ailleurs, un des modèles les plus répandus est celui de Kirkpatrick qui nous fournit un modèle hiérarchique d'évaluation de la formation selon 4 niveaux (réactions, apprentissages, comportements, résultats). D'ailleurs, notre modèle conceptuel a été formulé en fonction de ce modèle, il représente donc la base de notre recherche. Notre question de recherche a donc été formulée dans le but d'approfondir nos connaissances sur cette problématique de l'évaluation de la formation.

En effet, nous désirions connaître les facteurs explicatifs qui déterminent qu'une entreprise évalue ses activités de formation selon des niveaux plus élevés dans la hiérarchie du modèle de Kirkpatrick. Certains auteurs dans la littérature soulignent que les objectifs organisationnels, les ressources humaines ainsi que les ressources monétaires sont des facteurs qui poussent les entreprises à évaluer ou non leurs activités de formation. Ainsi, nos hypothèses ont donc été formulées à partir de ces variables.

Pour explorer nos hypothèses de recherche, nous avons mené dix entrevues dans des entreprises offrant de la formation. Ces entreprises oeuvrent toutes dans le

même secteur, l'industrie pharmaceutique. Les réponses fournies par les personnes oeuvrant dans l'organisation nous ont permis de comprendre plus en profondeur l'évaluation de la formation et ses déterminants.

Brièvement, les résultats de notre étude nous amènent à la conclusion que plus une entreprise a des objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick. Pourtant, nos résultats n'ont démontré aucun lien significatif entre la disponibilité des ressources humaines ou monétaires et l'évaluation de la formation. Les chapitres de ce mémoire présenteront en détail les différentes étapes de notre étude qui nous ont permis d'en arriver à ces conclusions.

La structure de notre mémoire est organisée de la façon suivante. D'abord, nous présenterons la problématique générale étudiée ainsi que notre question de recherche. Par la suite, une revue de la littérature sera proposée selon des études portant sur la formation et son évaluation. Ensuite, une explication de notre modèle conceptuel sera suivie d'une présentation du cadre opératoire, de même que de nos hypothèses de recherche. De plus, le plan d'observation de notre recherche sera exposé incluant une présentation de l'échantillon et de la structure de preuve. Enfin, au chapitre 4, nous présenterons notre analyse des résultats des entrevues, suivie au chapitre 5 d'une discussion qui permettra un retour sur la théorie. Une conclusion générale terminera le mémoire.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

Ce premier chapitre sera consacré à bien définir l'objet de notre recherche soit l'évaluation de la formation. Pour s'y faire, une présentation de la problématique générale de recherche sera exposée. Notre question de recherche ainsi que son analyse seront également présentées. Par la suite, une présentation de notre revue de la littérature permettra de recenser divers auteurs ayant fait porter leurs travaux directement ou indirectement sur l'évaluation de la formation.

1.1) INTRODUCTION

La formation en entreprise est un phénomène important et depuis quelques années, les organisations y accordent une place de plus en plus importante. En effet, les dirigeants des entreprises s'intéressent davantage à la formation et aux retombées de leurs investissements. Ainsi chaque année, des sommes considérables sont consacrées à la formation des employés. En 2000, les entreprises québécoises ayant une masse salariale de plus de 250 000 \$ ont dépensé 1,17 milliard en formation soit près de 1 ½ % de leur masse salariale (Emploi-Québec, 2003).

La plupart des dirigeants des entreprises investissent en formation puisqu'ils reconnaîtraient les effets bénéfiques de la formation. Toutefois, afin de mesurer les véritables impacts des activités de formation sur une organisation, une évaluation est nécessaire. Pourtant, cet aspect de la formation est parfois négligé par les entreprises.

L'intérêt grandissant envers la formation dans les entreprises explique que de nombreuses études soient consacrées aux problèmes liés à la formation. Pourtant, la plupart des recherches portant sur le sujet se sont penchées sur les déterminants de la formation ainsi que ses impacts alors que peu de chercheurs se sont penchés sur l'étude de l'évaluation de la formation. L'intérêt de notre recherche est donc

d'acquérir des connaissances qui permettront de mieux comprendre les déterminants de l'évaluation de la formation, un sujet moins exploré dans la littérature. En effet, il est tout à fait essentiel de porter notre étude sur cette problématique afin de comprendre les raisons pour lesquelles plusieurs organisations négligent l'évaluation de la formation.

Bref, bien que la formation en entreprise ne constitue pas un champ d'intérêt nouveau, le fait d'en étudier l'évaluation s'avère tout à fait pertinent. Ainsi, la question de recherche constituant l'objet de la présente étude traite de la formation et de son évaluation et elle se formule de la façon suivante :

« Quels sont les déterminants de l'évaluation de la formation dans les organisations? »

Avant de présenter notre revue de la littérature, il est nécessaire d'analyser notre question de recherche puisqu'elle nous permettra de construire, avec la littérature pertinente, notre modèle conceptuel sur lequel s'alignera toute la recherche. L'analyse de notre question de recherche a été effectuée selon les critères relevés par Quivy et Van Campenhoudt (1995) soit la clarté, la faisabilité et la pertinence.

D'abord, notre question est claire puisque les termes utilisés sont univoques. De plus, elle fait preuve de précision sans être trop longue. La clarté, selon la définition de ces auteurs « concerne essentiellement la précision et la concision de la formulation de la question » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p. 25). Par conséquent, nous pouvons conclure que notre question de recherche est conforme au premier critère, soit la clarté. Par ailleurs, notre question de recherche respecte le critère de faisabilité. En effet, dans le troisième chapitre de notre mémoire, nous allons expliquer la méthodologie utilisée pour réaliser notre recherche. À la lecture de ces éléments, nous pouvons déduire que notre question est faisable. En effet, nous avons les ressources nécessaires à notre disposition pour mener à bien notre recherche. Le temps et le budget nécessaire à la réalisation de notre étude laissent

entrevoir le caractère réaliste soulevé par notre question (Quivy et Van Campenhoudt, 199, p. 27). Enfin, notre question de recherche est caractérisée par la pertinence. En effet, nous tentons d'approfondir les connaissances sur les déterminants de l'évaluation de la formation. La littérature ne répond pas à tous les aspects de la question et le fait de porter notre attention sur le sujet rend notre question pertinente du point de vue de la recherche. De plus, d'étudier les déterminants de l'évaluation de la formation à partir d'entrevues réalisées auprès de personnes oeuvrant dans le milieu s'avère tout à fait pertinent dans le domaine des relations industrielles.

Bref, à la lumière des critères énoncés par Quivy et Van Campenhoudt, nous pouvons conclure que notre question de recherche est claire, faisable et pertinente. Ainsi, notre étude sera construite à partir de cette question et les démarches entreprises par la suite serviront à répondre à cette question.

1.2) REVUE DE LA LITTÉRATURE

Afin d'élaborer notre revue de la littérature, nous avons fait l'analyse de nombreux articles traitant de la formation en entreprise et de son évaluation. En fait, la revue de la littérature est une étape importante puisqu'elle permet d'identifier les différents concepts et théories qui constitueront la base de notre étude. Par la suite, cette étape nous permettra, dans le prochain chapitre, de construire un modèle d'analyse pertinent pour notre recherche.

Notre revue de la littérature sera donc présentée selon quelques dimensions. D'abord, afin de bien cerner la réalité de la formation en entreprise, nous débiterons par une description de ses principaux impacts ainsi qu'une présentation d'une théorie explicative de la formation, soit la théorie du capital humain de Gary Stanley Becker. Cette théorie a été retenue puisque son cadre théorique offre un apport important à la recherche. Par la suite, notre attention s'est portée plus directement sur l'objet de notre étude, soit l'évaluation de la formation. Ainsi, une définition de l'évaluation de la formation est présentée de même que les principales raisons de faire une évaluation de la formation. Ensuite, le modèle d'évaluation de la formation de Donald Kirkpatrick sera expliqué. D'ailleurs, ce modèle représente la base de notre modèle conceptuel présenté au deuxième chapitre. De plus, d'autres modèles d'évaluation de la formation seront exposés tels le modèle d'Hamblin, le modèle CIRO ainsi que celui de Brinkerhoff. Ces modèles d'évaluation de la formation seront aussi présentés puisqu'ils constituent les principaux soulevés dans la littérature. Notre revue de la littérature offrira également une description des différentes étapes de l'évaluation de la formation telles que présentées par Clifton Campbell. Enfin, les problématiques entourant l'évaluation de la formation seront expliquées. Cette section sera complétée par une synthèse incluant un tableau qui regroupe les principales variables et notions ressorties dans la revue de la littérature. Ainsi, ce premier chapitre nous permettra de comprendre notre problématique en profondeur.

1.2.1) LA FORMATION, UNE PRATIQUE RÉPANDUE

Une multitude de données dans la littérature indiquent que l'investissement en formation est une stratégie largement répandue. En effet, plusieurs compagnies américaines de même que canadiennes sont sensibilisées aux bienfaits d'offrir de la formation à leurs employés. Par ailleurs, il en serait de même en Europe. Voici quelques données qui soutiennent ces points :

- Les corporations industrielles américaines dépensent près de 40 milliards de dollars chaque année dans les activités de formation pour les gestionnaires (Gordon dans Mann et Robertson, 1996).
- Les programmes annuels de formation impliquent 15 milliards d'heures de travail aux États-Unis (Huber dans Mann et Robertson, 1996).
- Aux États-Unis, le nombre total d'individus qui reçoivent de la formation formelle de la part de leur employeur est près de 39,5 millions chaque an (Phillips dans Mann et Robertson, 1996).
- En Angleterre, 76 % des compagnies de grandeur moyenne ont des activités de formation et des politiques de développement, mais seulement 35 % de celles-ci mesurent l'efficacité de leurs activités de formation (Storey, 1998).
- Au Canada, « à peu près 59 % des PME en croissance offrent de la formation... et en moyenne, l'entreprise qui engage des frais de formation consacre 850 \$ par salarié » (Baldwin et Johnson, 1995).

Ainsi, ces données montrent l'importance accordée à la formation dans les organisations de divers pays. Par ailleurs, si nous arrêtons notre analyse à une vision un peu plus rapprochée de notre réalité, nous pouvons constater que les entreprises québécoises offrent également beaucoup d'activités de formation à leurs employés. En effet, au Québec, « neuf employeurs sur dix déclarent parrainer de la formation

dans leur entreprise » (Lapierre et al., 2002, p.1). Le gouvernement québécois a d'ailleurs instauré en 1996 la « Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre », dite la loi du 1%¹ afin de favoriser le développement de la formation de la main-d'œuvre. En fait, cette loi implique que les employeurs ayant une masse salariale équivalente ou supérieure à 250 000 \$ devaient consacrer, depuis 1998, 1% de leur masse salariale à la formation de la main-d'œuvre (ce seuil ayant été relevé à 1 million de dollars en 2004). L'instauration de cette loi indique clairement que le gouvernement québécois désire sensibiliser les entreprises à la formation des employés.

Si des efforts ont été consacrés à la formation au cours des 10-15 dernières années, c'est que les avantages reliés à la formation de la main-d'œuvre seraient considérables. Ainsi, la prochaine section sera consacrée aux principaux impacts de la formation telle que soulevés dans la littérature.

1.2.2) IMPACTS DE LA FORMATION

Pour qu'une entreprise investisse en formation, il est nécessaire que les dirigeants croient en des impacts positifs. La plupart des modèles d'évaluation de la formation provenant des États-Unis ou de l'Angleterre s'entendent sur le fait que l'objectif ultime de la formation se rapporte aux impacts sur la performance de l'organisation. D'ailleurs, de nombreuses études ont porté sur les impacts de la formation, mais cette problématique demeure encore vague puisque la littérature ne montre pas de manière convaincante que la productivité et les salaires sont affectés positivement par la formation.

¹ La loi du 1 % vise à « améliorer, par l'accroissement de l'investissement dans la formation et par l'action concertée des partenaires patronaux, syndicaux et 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 » (L.R.Q., D-7.1, art. 1).

Selon Merriam et Caffarella (1991 dans Boverie et al., 1994), les entreprises doivent avoir des activités de formation afin de contrer les différents changements auxquels elles doivent faire face. Ces changements sont les suivants :

- **Changements démographiques** : Les entreprises doivent avoir des employés bien formés afin de combattre la pénurie de main-d'œuvre due au vieillissement de la population.
- **Changements économiques** : Avec la mondialisation, l'économie est désormais une réalité mondiale. Ainsi, les entreprises doivent avoir des employés bien formés afin d'être plus compétitives.
- **Changements technologiques** : Les améliorations au niveau de la technologie et de l'informatique forcent les entreprises à offrir des formations à leurs employés.

Les employés bien formés et éduqués sont considérés comme étant un élément essentiel au maintien de l'avantage compétitif d'une entreprise (Huang, 2001). D'ailleurs, « la formation revêt désormais un caractère stratégique qui permet aux entreprises d'accroître leur compétitivité dans le contexte actuel de mondialisation des marchés » (Lapierre et al., 2002). Pour sa part, Tennant et al. (2002) soulignent que la formation est essentielle afin de permettre à une organisation d'atteindre une hausse de sa productivité, une meilleure performance au travail et augmenter la qualité de ses produits. Toutefois, à ce sujet : « Les rares éléments disponibles donnent à penser que la formation augmente effectivement les bénéfices des entreprises et des secteurs concernés. Une étude portant sur des entreprises aux États-Unis (Barron, Black et Loewenstein, 1989) indique qu'une augmentation de 10 % des activités de formation s'accompagne d'une amélioration de 3 % de la productivité du travail et d'un relèvement de 1 ½ % seulement des salaires » (OCDE, 2003, p. 138).

Selon Emploi-Québec, les études canadiennes ont permis de relever que la formation a des retombées positives sur les entreprises. « Il existe effectivement un lien entre la formation et la productivité mais non pas une relation formelle de cause à effet » (Emploi-Québec, 2004, p. 14). Par ailleurs, les résultats de Cosh et al. (1998

dans la revue de la littérature de Huang, 2001) ont permis de montrer que la formation facilite l'expansion et le développement des capacités d'une entreprise et que la formation est fortement reliée avec l'embauche et l'augmentation du chiffre d'affaires.

Par ailleurs, les recherches empiriques, selon Shonewille (2001), montrent des difficultés à obtenir des résultats significatifs et les impacts de la formation s'avèrent souvent très petits. Shonewille explique ceci par un manque de données ou encore par le manque de comparaison possible entre les données sur une longue période de temps. Voulant mesurer les impacts de la formation sur la productivité, les principaux résultats obtenus par Shonewille indiquent que l'efficacité de la formation est faible comparativement à l'éducation initiale. Il semble que tous les efforts de formation ont un faible impact (mais positif) sur la productivité au travail.

Certains auteurs croient qu'il est possible de maximiser les impacts de la formation dans une entreprise. En effet, selon Huang (2001), une bonne organisation de la formation et des systèmes de formation sophistiqués sont des facteurs qui permettent de maximiser l'efficacité des activités de formation. Dans ce sens, ce même auteur souligne que l'établissement d'un département consacré à la formation améliore l'efficacité de la formation. En général, l'évaluation des besoins en formation, l'identification des objectifs de formation, l'évaluation des résultats de la formation et la coordination des activités de formation avec les ressources humaines sont autant de facteurs qui permettent d'augmenter l'efficacité de la formation. Enfin, une relation fortement positive a été trouvée entre un haut degré de support de la direction ainsi que l'efficacité de la formation. Aussi, le budget alloué à la formation et le nombre d'heures de formation varient directement en fonction de l'appui de la direction face à la formation (Huang, 2001).

Globalement, alors que les retombées des formations sont généralement évaluées comme étant positives par les organisations, elles sont rarement évaluées de manière précise et encore moins quantifiées par un processus d'évaluation (Lapierre

et al., 2002). Pourtant, en toute logique et en toute rationalité, l'évaluation de la formation devient nécessaire afin de déterminer les véritables impacts que les activités de formation ont sur une entreprise. La théorie de Becker supporte cette idée de rationalité économique qui devrait conduire à l'évaluation de la formation dans les organisations.

1.2.3) UNE DES PRINCIPALES THÉORIES EXPLICATIVES DE LA FORMATION : LA THÉORIE DU CAPITAL HUMAIN DE BECKER

La théorie du capital humain est une théorie économique développée par Gary Stanley Becker dans les années soixante. Cette théorie suppose que les dépenses qui permettent d'augmenter le niveau de formation d'un employé entraînent une hausse de sa productivité et par le fait même, ses revenus futurs et ceux de l'entreprise. La théorie du capital humain conçoit les dépenses en formation comme un investissement et les employeurs auraient donc intérêt à en mesurer le rendement.

Selon Becker (1964), une distinction doit être faite entre la formation générale et la formation spécifique. La formation générale réfère à des connaissances acquises qui ne sont pas directement liées au poste de travail de l'employé formé alors que la formation spécifique implique que les notions acquises sont essentielles à l'exécution des tâches de son poste de travail. Ainsi, les connaissances apprises lors d'une formation générale ne sont pas uniquement applicables à l'entreprise qui offre la formation. Par conséquent, « les employeurs seraient plus enclins à investir dans la formation spécifique, dont les applications sont uniques à l'entreprise offrant la formation » (Smith et Hayton, 1999 dans Bessette, 2003, p. 9).

Puisque la formation générale est bénéfique à l'employé formé, ce dernier devrait payer la formation et recevoir une hausse de salaire de la part de l'employeur étant donné que sa valeur sur le marché a augmenté. De l'autre côté, afin d'éviter que l'employé formé par une formation spécifique ne quitte l'entreprise sans que

l'employeur n'ait pu bénéficier du surplus de productivité, Becker suggère que l'employeur paie un salaire plus élevé au travailleur ayant reçu une telle formation. Mais quelque soit la formation dispensée, l'idée d'augmenter les salaires nécessite de pouvoir évaluer l'impact de la formation sur la productivité du travailleur.

Depuis son apparition, la théorie du capital humain a marqué la littérature. Néanmoins, cette théorie pose plusieurs difficultés quant à son application dans la réalité. D'ailleurs, la littérature abondante sur le sujet permet de constater que de nombreux auteurs ont trouvé ardu de tester empiriquement cette théorie. D'abord, le concept du capital humain est un concept difficilement interprétable, malgré ses définitions strictes. Par ailleurs, l'évaluation de la productivité du capital humain est souvent indirecte puisqu'elle se réfère aux salaires. Ensuite, une autre difficulté de l'application de cette théorie dans la réalité est que les formations dispensées par les entreprises sont rarement soit générale soit spécifique, ainsi la distinction entre les deux types de formation est ambiguë (Bessette, 2003). De plus, « les entreprises ne semblent pas plus propices à donner de la formation spécifique que générale, ce qui va à l'encontre des énoncés théoriques » (Smith et Hayton 1999 dans Bessette, 2003, p. 9).

Bref, la théorie du capital humain offre une analyse de la formation en entreprise sous un angle économique et malgré ses limites, elle soutient en particulier l'idée de la rationalité qui devrait caractériser les organisations en matière de formation. Puisque la formation en entreprise est un investissement, la rationalité économique devrait alors pousser les entreprises à évaluer le rendement généré par leur investissement. Afin de déterminer le rendement des activités de formation dans une entreprise, une évaluation est nécessaire et il faut bien cerner l'idée même d'évaluation de la formation.

1.2.4) QU'EST-CE QUE L'ÉVALUATION DE LA FORMATION?

De manière générale, l'évaluation est la procédure qui détermine l'efficacité des activités de ressources humaines, dont la formation (Pace et al., 1991 dans Belcourt et al., 1996). Ainsi, Buckley et Caple (1990, dans Lewis et Thornhill, 1994, p. 2) ont formulé une définition 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. » En fait, selon Goldstein (1974), l'évaluation de la formation est une collecte systématique de données par rapport au succès d'une activité de formation.

Belcourt et al. (1996) ont soulevé certains principes de l'évaluation de la formation. D'abord, selon eux, le plan d'évaluation d'une activité de formation devrait être envisagé au même moment que l'identification des besoins et lorsque la formation est introduite. Ensuite, l'évaluation de la formation devrait au minimum être composée de deux groupes, soit un groupe contrôle et un expérimental, mesurés à l'aide d'un pré-test et d'un post-test. Enfin, plus d'une mesure devraient être prises, c'est-à-dire que la formation ne doit pas évaluer seulement en fonction de la réaction des participants, mais également par rapport aux apprentissages, aux comportements et aux résultats sur l'organisation.

Toutefois, selon certains, si les entreprises sont désormais sensibilisées au fait que la formation leur était bénéfique, celles-ci n'appliquent pas le même processus rigoureux d'évaluation qu'elles appliquent pour leurs autres investissements importants. En effet, les activités de formation et de développement sont mises en place dans les entreprises sans idées claires sur les intentions de cet investissement ou sur la nature des bénéfices espérés (Storey, 1998). Par ailleurs, pendant plusieurs années, les formateurs tentaient de faire l'évaluation de leurs activités de formation sans utiliser des instruments valides et fiables (Boverie et al., 1994). De plus, selon ces mêmes auteurs, les données qui ressortaient des évaluations de formations

n'étaient pas analysées et les résultats de l'évaluation n'étaient pas utilisés pour améliorer les activités de formation offertes.

1.2.5) POURQUOI FAIRE L'ÉVALUATION DE LA FORMATION?

Selon Mann et Robertson (1996), la question que les dirigeants des organisations devraient se poser n'est plus « devons-nous faire de la formation » mais bien « est-ce que nos activités de formation sont efficaces? ». Ainsi, à mesure que l'investissement en formation croît, l'évaluation devient une part importante du processus de formation. En effet, la seule manière que les organisations ont de savoir si l'argent consacré en formation est investi efficacement est par l'évaluation de leurs activités de formation (Ostroff 1991 dans Mann et Robertson, 1996). Plusieurs chercheurs soulignent l'importance d'avoir de meilleures évaluations des activités de formation et en plus grande quantité (Meyer et Raich, 1983, Goldstein, 1974).

L'évaluation d'une activité de formation représente plusieurs bénéfices pour une entreprise. D'abord, tel que mentionné par Ostroff (1991) et Phillips (dans Mann et Robertson, 1996), l'évaluation constitue une technique de diagnostic qui permet la révision des activités de formation afin d'atteindre le plus grand nombre de buts et d'objectifs. Ensuite, l'information peut être utilisée pour sélectionner ou réviser une activité de formation. Par ailleurs, l'information ressortie par une évaluation efficace peut montrer l'utilité de faire de la formation (Mann et Robertson, 1996). De plus, ces mêmes auteurs soulignent que les données recueillies lors de l'évaluation peuvent s'avérer très utiles lorsque la réalité économique force les entreprises à prendre des décisions importantes par rapport à l'organisation du budget.

L'évaluation d'une activité de formation peut, entre autres, faciliter les prises de décision. En effet, l'évaluation peut aider à choisir entre des activités de formation alternatives ou encore à déterminer les employés touchés par une formation future. Si une évaluation permet d'indiquer auprès de quel type d'employés la formation est la

plus bénéfique, il sera alors plus avantageux d'offrir les futures formations à ces derniers. Par ailleurs, l'évaluation de la formation permet de tester la clarté et la validité des tests, des questions et des exercices de formation (Mann et Robertson, 1996).

Belcourt et al. (1996, p. 281) résumant très clairement les raisons d'évaluer les activités de formation :

- « - to determine if the program has met the objectives, or solved the problem;
- to identify the strengths and weaknesses of a program;
- to determine the cost-benefits of the program; related to this, evaluation helps ascertain which change techniques is the most cost-effective;
- to assist managers in the determination of which employees would most likely benefit from the program;
- to reinforce the expected results among the participants;
- to use the evaluation data to reinforce the value and credibility of HRD programs. »

Évidemment, afin d'obtenir une évaluation pertinente de ses activités de formation, une organisation se doit d'utiliser un modèle d'évaluation efficace et approprié. La littérature nous propose quelques modèles d'évaluation de la formation et les plus importants seront élaborés dans les passages suivants soit le modèle de Donald Kirkpatrick, celui d'Hamblin, le modèle CIRO (*Context, Inputs, Reactions, Outcomes*) ainsi que le modèle de Brinkerhoff.

1.2.6) MODÈLE D'ÉVALUATION DE FORMATION DE KIRKPATRICK

Donald Kirkpatrick est un des premiers auteurs à avoir étudié l'évaluation de la formation. Dans ses travaux, Kirkpatrick (1979) tente de montrer que le futur d'une organisation et de ses activités de formation dépend de leurs habiletés à évaluer la formation ainsi que de l'utilisation qu'ils font des résultats de l'évaluation.

Kirkpatrick a fait l'étude de plus de cents firmes qui indiquaient mettre des efforts systématiques afin d'évaluer les résultats de leurs activités de formation. Parmi celles-ci, plus de 75 % soulignaient mesurer les réactions ou les émotions des participants face à la formation, moins de la moitié d'entre elles mesuraient ce qui avaient été appris selon des connaissances spécifiques ou habiletés, moins de 20 % évaluaient les changements de comportements survenus suite à la formation et seulement 15 % mesuraient les résultats sur le travail mais de manière subjective (Meyer et Raich, 1983).

Ainsi, Kirkpatrick a suggéré des procédures et des techniques afin d'évaluer les activités de formation. Son modèle hiérarchique à quatre niveaux est probablement le plus connu et le plus répandu parmi les modèles d'évaluation de la formation. En effet, l'évaluation de la formation se fait, selon lui, en quatre niveaux : « Reactions, Learning, Behavior, Results ».

Soulignons qu'une certaine confusion des termes ressort dans la littérature par rapport au modèle hiérarchique de Kirkpatrick. En effet, certains auteurs utilisent le terme « niveau » alors que d'autres emploient plutôt le mot « étape » ou encore « degré ». Ainsi, afin d'éviter toutes confusions, le terme « niveau » sera privilégié dans notre étude puisque selon Alliger et Janak (1989), ce terme est désormais le plus commun dans la littérature.

1) Réactions

Au premier niveau, les responsables de la formation, selon Kirkpatrick, devraient mesurer les réactions à la formation. Le terme « réaction » réfère à l'appréciation des participants par rapport à la formation. L'évaluation des réactions des participants consiste à mesurer leurs émotions et non leurs apprentissages. En effet, les réactions des participants sont un facteur critique dans la continuation d'une activité de formation (Mann et Robertson, 1996). Selon Phillips (dans Mann et

Robertson, 1996), plus de la moitié des compagnies évaluent leurs activités de formation selon la satisfaction des participants à la formation. D'ailleurs, une étude de Grider (1990 dans Belcourt et al. 1996) évalue qu'environ 50 à 80 % des compagnies utilisent cette technique. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'à ce niveau, les données peuvent être collectées et analysées facilement et cette technique est la plus économique. Selon un sondage effectué par Fisher et Weinberg (1988 dans Boverie et al., 1994), l'instrument le plus fréquemment utilisé afin d'évaluer les réactions des participants est un court questionnaire composé de questions ouvertes.

Selon Kirkpatrick (1979, p.78), malgré que l'évaluation des réactions soit facilement mesurable, plusieurs formateurs négligent de respecter cinq éléments essentiels que voici :

- « 1- Determine what you want to find out.
- 2- Use a written comment sheet covering those items determined in step one above.
- 3- Design the form so that reactions can be tabulated and quantified.
- 4- Obtain honest reactions by making the forms anonymous.
- 5- Encourage the participants to write in additional comments not covered by the questions that were designed to be tabulated and quantified. »

Ainsi, mis à part ces éléments qui doivent être respectés, Kirkpatrick suggèrent que les participants doivent être encouragés à offrir leurs commentaires afin de maximiser l'efficacité de l'évaluation. Toutefois, ce dernier considère que les données qualitatives qui ressortent de ce type d'évaluation sont difficiles à analyser (Boverie et al., 1994). D'ailleurs, certaines recherches supposent que les compagnies se trompent en ne se fiant qu'à ce niveau d'évaluation, soit les réactions des participants. En effet, selon Dixon, l'utilisation de cette seule technique peut amener quelques problèmes :

- « 1) The expectation that training must be entertaining.
- 2) Faulty instructional design.
- 3) The perception that learning is passive rather than active. » Dixon (1987 dans Boverie et al., 1994, p. 283).

Par ailleurs, selon Campbell (1998), les données provenant de l'évaluation des réactions sont subjectives puisqu'elles portent sur les opinions et les émotions des participants à un moment précis. Les réactions subjectives sont d'autant plus problématiques lorsqu'elles sont utilisées comme mesure d'évaluation. Par exemple, les formateurs ayant une personnalité dynamique et caractérisée par un fort leadership pourraient offrir une impression favorable par rapport à la formation et ainsi obtenir une bonne évaluation de celle-ci alors que les formations de qualité offertes par des personnes compétentes mais sans divertissement pourrait obtenir de mauvais résultats à l'évaluation. Ainsi, selon Campbell, cette problématique doit être tenue en compte lors de l'évaluation des réactions des participants.

De plus, selon Tannenbaum et Yukl (1991 dans Mann et Robertson, 1996) ainsi que Belcourt et al. (1996), il est tout à fait possible que les participants apprécient la formation sans toutefois produire les comportements espérés par la formation. Par ailleurs, selon une étude de Campion et Campion (1987), les participants qui avaient des réactions favorables face à une activité de formation ne démontraient pas davantage de comportements requis comparativement au groupe contrôle. De plus, selon Conway et Ross (1984 dans Boverie et al., 1994), ce type d'évaluation est inexact puisque les participants tendent à sous-évaluer leurs habiletés avant la formation et à les surévaluer après la formation afin de justifier leur participation à la formation. Ainsi, puisque les données provenant des questionnaires ne révèlent pas les véritables apprentissages, ces données ne renseignent pas le retour d'investissement des efforts en formation (Carnevale et Schulz, 1990 dans Boverie et al., 1994).

Néanmoins, ce niveau d'évaluation ne doit pas être repoussé puisqu'en s'intéressant aux réactions des participants, il est possible d'obtenir une idée plus précise de l'efficacité d'une activité de formation selon le point de vue des employés formés.

2) Apprentissages

Le deuxième niveau réfère à l'évaluation en termes d'apprentissage que Kirkpatrick définit comme étant « principles, facts and techniques that were understood and absorbed by the participants » (Kirkpatrick, 1979, p. 82). Pour leur part, Belcourt et al. (1996) réfèrent le terme « apprentissage » à toutes les composantes cognitives, aux attitudes et aux habiletés. Selon Campbell (1998), le résultat fondamental d'une évaluation est lorsque les employés formés ont appris le matériel couvert par la formation. Selon Grider (1990 dans Belcourt et al. 1996), 20 à 30% des formateurs utilisent ce type d'évaluation. Les jeux de rôle, les simulations ou encore les démonstrations d'habiletés sont des instruments efficaces servant à évaluer les apprentissages puisqu'ils se rapprochent de l'environnement de travail du participant, néanmoins, les examens « papier-crayon » est l'outil le plus fréquemment utilisé (Boverie et al., 1994 et Kirkpatrick, 1979). Par ailleurs, Kirkpatrick (1979, p. 82) offre différents standards qui sont nécessaires lors de l'évaluation des apprentissages:

- « 1- The learning of each participant should be measured so that quantitative results can be determined.
- 2- A before-and-after approach should be used so that any learning can be related to the program.
- 3- As far as practical, the learning should be measured on an objective basis.
- 4- Where practical, a control group (not receive the training) should be used to compare with the experimental group which receives the training.
- 5- Where practical, the evaluation results should be analysed statistically so that learning can be proven in terms of correlation or levels of confidence ».

Selon Kraiger et al. (1993), il est évident que l'adoption d'une définition large et multidimensionnelle de l'apprentissage permet d'obtenir des mesures d'évaluation plus étendues. D'ailleurs, le tableau suivant présente clairement les différentes mesures d'évaluation possibles par rapport aux différents types d'apprentissages.

Tableau 1 : A classification Scheme for Learning Outcomes for Training

<u>Evaluation</u>			
Category	Learning construct(s)	Focus of measurement	Potential training evaluation methods
Verbal knowledge	Declarative knowledge	Cognitive outcomes Amount of knowledge Accuracy of recall Speed, accessibility of knowledge	Recognition and recall tests Power tests Speed tests
Knowledge organization	Mental models	Similarity to ideal Interrelationships of elements Hierarchical ordering	Free sorts Structural assessment
Cognitive strategies	Self-insight Metacognitive skills	Self-awareness Self-regulation	Probed protocol analysis Self-report Readiness for testing
Compilation	Composition Proceduralization	Skill-based outcomes Speed of performance Fluidity of performance Error rates	Targeted behavioural observation Hands-on testing Structured situational interviews
Automaticity	Automatic processing Tuning	Chunking Generalization Discrimination Strengthening Attentional requirements Available cognitive resources	Secondary task performance Interference problems Embedded measurement
Attitudinal	Targeted object Attitude strength	Affective outcomes Attitude direction Attitude strength Accessibility Centrality Conviction	Self-report measures
Motivation	Motivational disposition Self-efficacy Goal setting	Mastery versus performance orientations Appropriateness of orientation Perceived performance capability Level of goals Complexity of goal structures Goal commitment	Self-report measures Self-report measures Self-report measures Free recall measures Free sorts

Source: Kraiger et al., 1993, p. 323

En fait, une des meilleures manières d'obtenir une mesure d'apprentissage est d'administrer un test avant la formation (pré-test), mais également d'en administrer un à la fin de la formation (post-test). Ainsi, tous les gains acquis par le participant au post-test sont attribuables à la formation. En plus de permettre l'évaluation des apprentissages, ce niveau d'évaluation offre aux participants une motivation de s'impliquer dans la formation. Cette technique d'évaluation s'avère donc très utile puisqu'il est ainsi possible de réviser les activités de formation en fonction des données ressorties lors des tests.

3) Comportements

Pour ce qui est du troisième niveau, l'évaluation se fait selon les comportements en emploi. En fait, l'évaluation des comportements représente une évaluation de l'application des apprentissages. Selon Kirkpatrick (1979, p. 86), « evaluation of training program in terms of on the job behavior is more difficult than the reaction and learning evaluation... ». Pour qu'un transfert des connaissances apprises dans une formation survienne, les comportements appris doivent être généralisés au contexte de l'emploi et maintenu sur une certaine période de temps. En effet, avant que la personne formée soit à l'aise avec ses nouvelles habiletés acquises, une certaine période de temps est requise avant l'évaluation. Antheil et Casper (1986 dans Boverie et al., 1994) suggère différents outils afin d'évaluer les comportements : journal de bord, observation ou encore des récits narratifs. Kirkpatrick (1979, p. 86) offre par ailleurs, certaines pistes afin d'améliorer l'efficacité de l'évaluation des comportements :

- « 1) A systematic appraisal should be made of on-the-job performance on a before-and-after basis.
- 2) The appraisal of performance should be made by one or more of the following groups (the more the better):
 - the person receiving the training;

- their superior(s);
 - their subordinates;
 - their peers or other people thoroughly familiar with their performance.
- 3) A statistical analysis should be made to compare before-and-after performance and relate changes to the training program.
 - 4) The post-training appraisal should be made three months or more after the training so that the trainers have an opportunity to put into practice what they have learned. Subsequent appraisals may add validity to the study.
 - 5) A control group (not receiving the training) should be used. »

Boverie et al. (1994, p. 288), dans une synthèse de la littérature, offre également dix suggestions afin de rentabiliser l'évaluation des comportements en emploi :

- « 1- Build a plan for transfer into the training program from the outset.
- 2- Make sure that the work environment provides positive incentives to apply the skills gained in training.
- 3- Consider the audience – the people who will use the evaluation results. Collect data and report results with the audience in mind.
- 4- Set initial performance targets based on the training needs identified in the assessment phase.
- 5- Use specific topics that are relevant and job related.
- 6- Use the work-group manager or supervisor to deliver the training whenever possible.
- 7- Keep training sessions short.
- 8- Ensure that practice during the training sessions clearly matches the on-the-job situation.
- 9- Plan for the assessment of skill transfer to be multidimensional, including the participant as well as the participant's subordinates, peers, and supervisor(s) whenever possible.

10- Do not consider the training to be complete until transference has been evaluated. »

Malgré tout, selon Georgenson (1982 dans Mann et Robertson, 1996) ainsi que Kelly (1982 dans Boverie et al., 1994), pas plus de 10 % des dépenses industrielles en formation résultent en un transfert des connaissances en emploi. En effet, il est possible qu'un employé nouvellement formé, ayant performé lors des tests et étant motivé, ne performe pas en emploi. Mann et Robertson (1996) supposent que l'évaluation du transfert de la formation en emploi requiert des mesures d'habiletés de performance ainsi que des mesures du comportement. Ceci peut donc supposer des mesures complexes telle l'observation ou des tests de performance qui impliquent des coûts importants pour l'organisation.

4) Résultats

Enfin, le quatrième niveau du modèle hiérarchique de Kirkpatrick permet d'évaluer les activités de formation selon les résultats quantifiés sur l'organisation. Ce dernier niveau représente donc le plus élevé de la hiérarchie et inclut les résultats par rapport aux objectifs de l'organisation telles les augmentations de profits, des ventes et de la productivité ou une réduction des coûts (Clement, 1982 et Kirkpatrick, 1979). Trapnell (1984 dans Boverie et al., 1994) ainsi que Kirkpatrick (1979) suggèrent aussi l'utilisation de données secondaires disponibles afin de faciliter l'évaluation des résultats telles les taux d'accident, l'absentéisme, le roulement de personnel, les griefs des employés, les retours des clients, la qualité des produits, etc. Par ailleurs, Shepeck et Cohen (1985 dans Boverie, 1994, p. 290) proposent une formule afin de mesurer les impacts de la formation sur les résultats organisationnels :

« $UTILITY = YD \times NT \times PD \times V - NT \times C$, where,

- YD = years of duration of effect on performance;
- NT = number of employees trained;
- PD = performance difference between trained and untrained employees;
- V = value – the standard deviation of job performance in dollars; and
- C = cost per trainee. »

Selon ces auteurs, cette formule permet de mesurer efficacement la valeur monétaire d'une activité de formation par rapport à l'organisation. En fait, si une évaluation permet d'indiquer la véritable valeur de la formation, cela facilite les prises de décisions à savoir si une modification ou l'élimination d'une activité de formation est nécessaire (Shelton et Alliger, 1993). Par ailleurs, une évaluation des résultats qui indique un retour sur l'investissement favorable permet d'accroître le support de la direction à offrir davantage de formation.

Mesurer les impacts au niveau des indices organisationnels, c'est-à-dire des changements quantifiables, représente le niveau le plus difficile à réaliser lors d'une évaluation d'une activité de formation. En effet, à ce niveau, une longue période de temps est requise afin de collecter les données. Kirkpatrick (1979) souligne également la difficulté à séparer la formation par rapport à d'autres variables qui peuvent avoir des impacts sur la performance à long terme. Pour ces raisons, ce quatrième niveau, qui est le plus formel et le plus structuré, est rarement évalué par les entreprises.

Conclusion sur le modèle de Kirkpatrick

Plusieurs évaluations de formation dans les organisations sont basées sur le modèle à quatre niveaux de Kirkpatrick, mais ce sont celles mesurant les réactions ou la satisfaction des participants qui sont les plus utilisées par les organisations (Mann et Robertson, 1996). Un sondage réalisé auprès de 275 compagnies canadiennes rapporte que 75 % de celles-ci évaluent les réactions des participants, 30 % évaluent les apprentissages, 16 % évaluent les changements de comportements et seulement 5% des compagnies interviewées examinent les résultats économiques ou le retour des investissements (McIntyre 1994 dans Belcourt et al. 1996). Le tableau suivant résume clairement les différents niveaux d'évaluation de Kirkpatrick, reliés avec les données à être collectées et les méthodes de collecte de données.

Tableau 2 : Niveau d'évaluation du modèle de Kirkpatrick

Level	Data	Method
Reaction	Opinions	Forms
	Attitudes	Questionnaires
Learning	Knowledge	Objective Scored Tests (true-false, multiple-choice, short-answer, etc.)
		Subjectively Scored Tests (essays, papers, interviews)
	Skills	Simulations, role plays
	Attitudes	Role plays, surveys
Behaviour	Performance	Supervisors, subordinates, customers, etc. complete rating forms or participate in interviews
Results	Hard data	Records from production, finance, human resources
	Soft data	Surveys and interviews

Source: Belcourt, 1996, p. 295

1.2.7) CRITIQUES DU MODÈLE DE KIRKPATRICK

Selon Alliger et Janak (1989), la popularité du modèle de Donald Kirkpatrick est principalement due à sa simplicité et à sa capacité à offrir un vocabulaire par rapport aux critères d'évaluation de la formation. Pourtant, ces mêmes auteurs ont identifié différentes suppositions implicites du modèle de Kirkpatrick qui sont, selon eux, problématiques, c'est-à-dire qui tendent à être mal comprises et généralisées :

Supposition 1: « Chaque niveau est plus informatif que le précédent. »

D'abord, selon Alliger et Janak (1989), ce ne sont pas toutes les organisations qui constatent des changements à tous les niveaux du modèle d'évaluation de Kirkpatrick. Certaines formations peuvent être mises en place dans le but d'atteindre un seul niveau. Par ailleurs, cette supposition laisse présager, selon Alliger et Janak, que le quatrième niveau (évaluation des résultats) est invariablement la meilleure mesure de la formation puisqu'il représente le plus haut niveau de la hiérarchie. Pourtant, selon ces auteurs, il est erroné de supposer que l'évaluation monétaire ou quantitative du quatrième niveau est supérieure à l'évaluation qualitative telle que mesurée à l'aide des trois premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick.

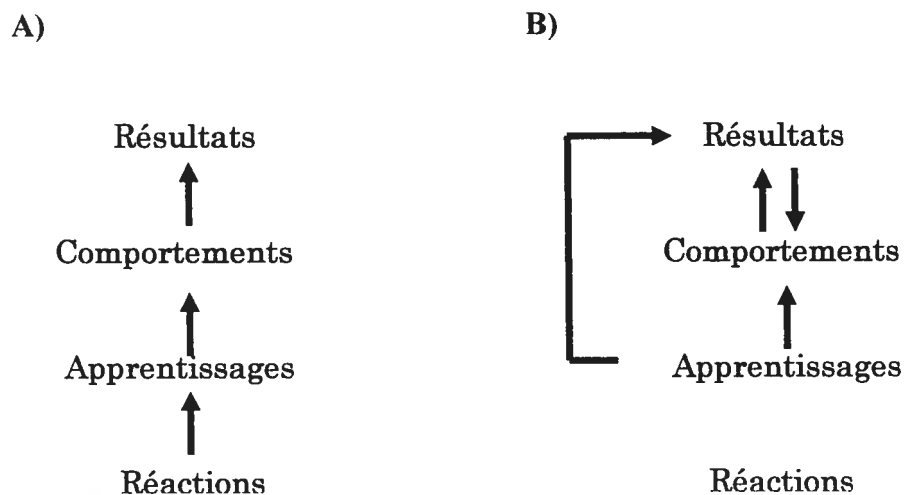
Supposition 2: « Chaque niveau est causé par le niveau précédent. »

Selon ces auteurs (Alliger et Janak, 1989), la causalité entre les niveaux est difficile à prouver. En effet, le troisième et le quatrième niveau surviennent habituellement une certaine période de temps après la formation alors que les deux premiers niveaux sont administrés immédiatement après la formation. Par ailleurs, il est possible de mesurer les réactions et les apprentissages à l'aide d'un seul instrument ainsi la différence temporelle entre les deux mesures ne peut être différencier facilement (Alliger et Horowitz, 1989 dans Alliger et Janak, 1989). Par conséquent, supposer un lien de causalité serait problématique.

D'ailleurs, dans la figure suivante, le schéma A représente la causalité dans le modèle hiérarchique tel qu'énoncé par Kirkpatrick et le schéma B désigne un modèle alternatif de causalité auprès des quatre niveaux d'évaluation où le premier niveau (les réactions) n'est pas lié aux autres niveaux. Le niveau 2. pour sa part, est important pour la causalité et les niveaux 3 et 4 sont interreliés.

Figure 1: Liens entre les 4 niveaux du modèle d'évaluation de Kirkpatrick

(Source : Alliger et Janak, 1989, p. 335)



Supposition 3: «Les niveaux sont positivement intercorrélés.»

Cette troisième supposition est liée à la précédente. En effet, si chaque niveau est causé par le niveau précédent, des corrélations positives entre les mesures devraient alors exister. En fait, des études portant sur l'évaluation de la formation par rapport à un ou plusieurs niveaux du modèle de Kirkpatrick, ont rapporté différents effets à différents niveaux (Campion et Campion, 1987, Meyer et Raich, 1983). Ces évidences indirectes mènent à réfuter la supposition que les niveaux sont positivement intercorrélés (Alliger et Janak, 1989). De plus, afin d'annuler la véracité de cette supposition, Alliger et Janak ont analysé, dans la littérature, plusieurs articles

écrits dans des journaux entre 1969 et 1989 portant sur l'évaluation de la formation en lien avec le modèle de Kirkpatrick. Parmi les 55 articles analysés, seulement huit ont été en mesure de montrer une évaluation d'une activité de formation et aucun des articles n'a rapporté de corrélation entre les différents niveaux. D'ailleurs, la plupart des articles portaient leur attention sur un seul niveau d'évaluation.

Par conséquent, selon Alliger et Janak (1989), le modèle de Kirkpatrick pose problème quant à ses suppositions implicites. Ces auteurs ont par ailleurs tenté de montrer que la littérature disponible sur le sujet démontrait clairement la nature problématique de ces trois suppositions.

Ce modèle comporterait donc quelques limites à ne pas négliger. D'abord, le modèle de Kirkpatrick ne considère pas l'évaluation avant la formation par les éléments suivants : objectifs et sujet de la formation ainsi que les équipements nécessaires à la formation (Tennant et al., 2002). Par ailleurs, l'évaluation de la formation portant sur les changements de connaissances des participants est une tâche très complexe dans la réalité. Selon Mann et Robertson (1996), les connaissances apprises lors d'une formation ne peuvent pas toutes être retenues un mois après la fin de la formation. Ainsi, les mesures prises immédiatement après une formation ne sont pas nécessairement valides. Faire une évaluation un mois après la fin de la formation pourrait donc s'avérer être une bonne alternative afin d'obtenir une évaluation réaliste. Enfin, les mesures sur les réactions et les attitudes ne sont pas liées à la performance future et doivent donc être prises avec précautions (Mann et Robertson, 1996).

Bref, malgré les limites de son modèle, Kirkpatrick a tenté, à travers ses travaux d'opérationnaliser le concept d'évaluation de la formation en démontrant son intérêt pour les organisations. D'une certaine façon, et bien que leurs travaux renvoient à des sphères différentes, on peut dire que Becker a révélé la rationalité économique qui devrait animer les organisations pour évaluer la formation alors que

Kirkpatrick a développé un modèle d'évaluation et une logique organisationnelle sous-jacente.

1.2.8) MODÈLE D'ÉVALUATION DE LA FORMATION D'HAMBLIN

Une grande majorité des modèles d'évaluation de la formation réfèrent à un modèle hiérarchique composé de différents niveaux de critères tel le modèle de Kirkpatrick. Ainsi, Hamblin a énoncé en 1974 un modèle d'évaluation de la formation que nous présenterons ici.

En fait, les trois premiers niveaux du modèle d'Hamblin sont les mêmes que ceux du modèle de Kirkpatrick : réactions, apprentissages, comportements en emploi. Néanmoins, le modèle d'Hamblin étend la théorie de Kirkpatrick selon deux volets. En effet, le dernier niveau du modèle de Kirkpatrick, c'est-à-dire les résultats quantifiés sur l'organisation, est divisé en deux parties dans le modèle d'Hamblin. Selon ce dernier, il est nécessaire de distinguer les résultats économiques (exemple : ventes, coûts, profits) et non-économiques (variables organisationnelles telles la qualité du travail, la satisfaction des employés). Par ailleurs, Hamblin est plus explicite que Kirkpatrick quant au lien unissant les cinq niveaux de son modèle (Clement, 1982).

Ainsi, selon Hamblin, les niveaux hiérarchiques de l'évaluation d'une formation sont les suivants :

- 1) Des réactions favorables mènent à des apprentissages.
- 2) Les apprentissages conduisent à une amélioration des comportements en emploi.
- 3) L'amélioration des comportements en emploi mène à un effet positif sur des variables organisationnelles (exemple : la qualité, la satisfaction des employés).

- 4) L'amélioration des variables organisationnelles conduit à une hausse des variables économiques (exemple : ventes, coûts, profits).

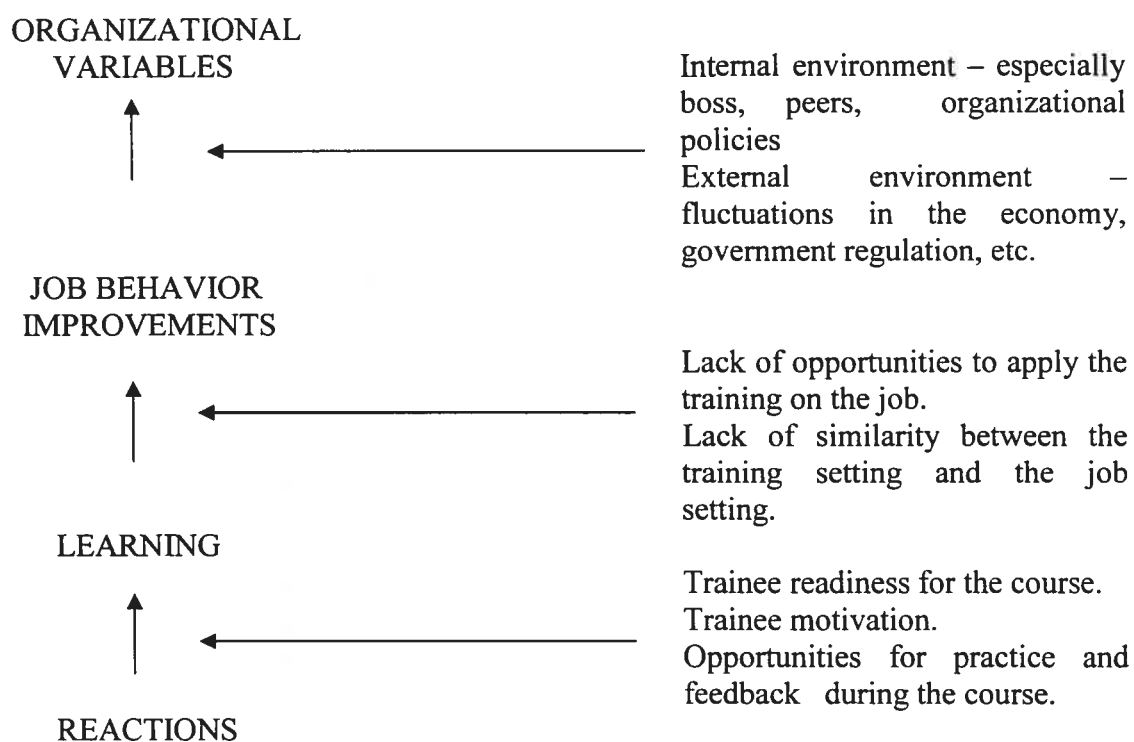
En fait, la théorie d'Hamblin est qu'une évaluation à chaque niveau hiérarchique peut aider à identifier les raisons pour lesquelles la formation a été efficace à un niveau (exemple, augmentation des comportements en emploi), mais pas à un niveau supérieur (exemple, hausse des variables organisationnelles) (Clement, 1982). Selon Hamblin, les bons résultats d'une formation à un niveau plus bas sont nécessaires pour atteindre un niveau plus élevé.

Clement (1982) a tenté de tester empiriquement la théorie d'Hamblin à l'aide de tests de corrélations. Les résultats de cette étude n'ont supporté que partiellement la hiérarchie de l'évaluation de formation d'Hamblin. Les réactions étaient positivement reliées aux apprentissages et les apprentissages semblaient reliés à l'amélioration des comportements en emploi. Toutefois, aucune autre relation envisagée n'a été démontrée. Clement (1982) souligne que d'autres variables externes affectent la relation entre les réactions et les apprentissages.

En fait, selon Clement (1982), le modèle hiérarchique d'Hamblin ne prend pas en compte l'interférence de certaines variables qui sont au-delà de la formation et qui peuvent influencer les résultats de la formation. Le modèle révisé de la hiérarchie de l'évaluation de la formation est représenté dans la figure suivante qui inclut ces variables en y indiquant où chacune d'elle influence la hiérarchie.

Figure 2 : Modèle révisé de la hiérarchie de l'évaluation de la formation
d'Hamblin

(Source : Clement, 1982, p. 182)



Ainsi, cette figure ci-dessus montre clairement que la relation entre les réactions et les apprentissages est relativement directe. Selon Clement, certaines variables derrière les réactions peuvent affecter la quantité d'apprentissage qui survient : « the trainee's readiness for the course (l'éducation antérieure de l'employé formé ainsi que son expérience), the trainee's motivation to take the course (la motivation de l'employé formé) and the opportunities for practice and feedback during the course (les opportunités de pratiques et de feedback). » (Clement, 1982, p. 182). D'ailleurs, cette dernière variable réfère aux travaux de Goldstein (1974) qui considère que la pratique et le feedback suite à une formation sont les ingrédients du succès dans un processus d'apprentissage.

Ensuite, la figure précédente indiquait la relation reliant les apprentissages aux changements de comportements en emploi. Cependant, selon Clement (1982, p. 182), certaines variables affectent cette relation dont les suivantes: « a lack of similarity between the training and job settings and a lack of opportunity to apply the training on the job ».

Enfin, la relation entre les changements de comportements en emploi avec les variables organisationnelles est moins directe que les relations entre les autres niveaux de la hiérarchie. Clement (1982) explique ceci par le délai possiblement long entre ces deux niveaux et par le fait que plusieurs variables internes (l'influence de l'employeur, des pairs et les politiques organisationnelles, etc.) et externes à l'organisation (la compétition, etc.) peuvent affecter cette relation.

Par ailleurs, selon Clement (1982), une vision plus large doit être prise afin de connaître le contexte des employés formés ainsi que l'environnement dans lequel ils évoluent. Ce niveau permettrait de connaître les raisons pour lesquelles les employés formés échouent à répondre aux objectifs d'une formation. Enfin, pour évaluer efficacement une formation, une attention doit être portée à chaque niveau de la hiérarchie en tenant compte de certaines variables potentielles qui peuvent interférer sur les résultats de l'évaluation.

1.2.9) MODÈLE CIRO

Un troisième modèle d'évaluation de la formation est le modèle CIRO (*Context, Inputs, Reactions, Outcomes*). Ce modèle repose sur une évaluation avant et après la formation. La principale force du modèle CIRO est qu'il évalue les objectifs (contexte) et l'équipement de la formation (inputs), mais très peu d'intérêt serait porté vers les changements de comportements (Tennant et al., 2002), ce qui limite sa pertinence pour comprendre l'évaluation de la formation dans les organisations.

1.2.10) L'APPROCHE INTÉGRÉE DE BRINKERHOFF

L'approche de Brinkerhoff est un autre modèle d'évaluation, mais celui-ci est intégré, ce qui implique une évaluation avant la formation aussi bien que par rapport à ses effets (Lewis et Thornhill, 1994). Cette approche stratégique suppose donc une évaluation de la formation qui débute au stade initial d'identification des besoins de formation en relation avec les objectifs organisationnels.

Selon Brinkerhoff, (1988 dans Mann et Robertson, 1996, p. 15), une bonne évaluation devrait être en mesure de prouver qu'une formation :

- « - is aimed at important and worthwhile organizational benefits;
- operates smoothly and effectively and is enjoyed by participants;
- achieves important skills, knowledge and attitude objectives;
- uses the best available and most cost-effective designs;
- is used effectively on the job; and
- provides valuable and cost-effective organizational benefits. »

Lewis et Thornhill (1994) ont examiné la relation entre l'évaluation de la formation, les objectifs organisationnels et la culture organisationnelle. Selon leur étude, la reconnaissance des objectifs organisationnels liée à une approche intégrative de l'évaluation de la formation augmente certainement l'efficacité de l'évaluation et par conséquent, la contribution de la formation. Selon eux, l'absence ou les techniques inefficaces d'évaluation de la formation sont directement reliées à la nature de la culture organisationnelle.

1.2.11) LES ÉTAPES DE L'ÉVALUATION SELON CAMPBELL (1998)

Sans oublier l'importance nécessaire qui doit être accordée à l'organisation et au développement des activités de formation, il est tout à fait essentiel de déterminer

la pertinence, les résultats ainsi que les coûts économiques (les impacts économiques) reliés à la formation. Ceci peut d'ailleurs être effectué par une évaluation qui, de manière systématique et méthodologique, collecte et analyse l'information (Campbell, 1998).

Selon Clifton Campbell (1998), les résultats provenant d'une évaluation offrent les moyens afin de faciliter la prise de décisions pour savoir si une activité de formation accomplit ce pourquoi elle a été désignée et développée. Ainsi, cet auteur présente un schéma d'évaluation en trois parties décrivant un cadre méthodologique, tel que présenté ci-dessous:

Tableau 3 : Le schéma d'évaluation de Campbell

Part 1: Plan the evaluation	1.1) Determine evaluation requirements 1.2) Specify evaluation purposes and objectives 1.3) Identify sources of information 1.4) Identify information/data collection methods and design 1.5) Prepare an evaluation schedule, with stakeholder involvement
Part 2: Collect and interpret information/data	2.1) Prepare and pilot-test instrument(s) 2.2) Administer instrument(s) 2.3) Collect and tally data 2.4) Analyse and interpret data
Part 3: Prepare recommendations and an action plan	3.1) Formulate recommendations 3.2) Draw up a plan for corrective action 3.3) Write a report

Source: Campbell, (1998), p. 323 adapté de L'Angello, D.D. (1996)

Partie 1 : Planification

Selon Campbell, l'évaluation d'une activité de formation est divisée en trois parties. D'abord, le schéma d'évaluation débute avec la planification de l'évaluation (partie 1). Cette étape implique donc de déterminer les besoins de l'évaluation, de spécifier les buts et objectifs de l'évaluation et d'identifier les différentes sources d'information ainsi que les méthodes de collecte de données ou d'information. La dernière étape de la planification concerne la préparation d'un horaire d'évaluation.

Le tableau suivant représente une liste de points potentiels qui peuvent être ciblés dans une évaluation. Cette liste peut donc être utile lors de l'élaboration des objectifs de l'évaluation.

Tableau 4: Evaluation focal points

1: Course/programs planning and development	<ul style="list-style-type: none"> - Labor market demand (need for graduates) and supply (number of skilled worked available as well as number in training) - Needs assessment - Job and task analysis - Instructional content, material, media and setting
2: Course/program delivery	<ul style="list-style-type: none"> - Learning objective relevance/accuracy - Instructional methods- selection and use
3: Trainee achievement	<ul style="list-style-type: none"> - Selection criteria (for admission to course/program) - Test performance - Skill proficiency - Behavioral change
4: Instructor performance	<ul style="list-style-type: none"> - Plan instruction - Conduct instruction - Evaluate training
5: Graduate performance at the workplace (on the job)	<ul style="list-style-type: none"> - Application of acquired knowledge and skills - Work attitude/ethic - Employment record - Career progression

Source: Campbell, (1998), p. 325

Partie 2 : Collecte et interprétation des données

Ensuite, la collecte et l'interprétation des données et des informations représentent la deuxième partie du schéma d'évaluation (tableau 3). En fait, cette étape est caractérisée par la préparation des instruments ainsi que leur administration. Les données et informations collectées sont également analysées et interprétées à cette étape.

Partie 3 : Préparation des recommandations et d'un plan d'action

Enfin, tel qu'énoncé par Campbell, la troisième partie du schéma d'évaluation (tableau 3) constitue la préparation des recommandations et d'un plan d'action. Les principales activités reliées à cette dernière étape sont les suivantes : tirer des conclusions de l'évaluation, formuler des recommandations afin d'améliorer les activités de formation et d'évaluation et développer un plan d'action afin d'accomplir les modifications nécessaires.

1.2.12) LES DIFFÉRENTS DESIGNS DE L'ÉVALUATION DE LA FORMATION

La présente section offrira un aperçu des différentes structures ou « design » possible à travers l'évaluation des activités de formation du plus répandu jusqu'au plus efficace, tel que soulevé par Belcourt et al. (1996). Selon ces auteurs, le design de la technique utilisée lors d'une évaluation détermine si les activités de formation ont réellement causé les changements de comportements des participants sans que d'autres facteurs externes ne soient en cause. Le tableau suivant permettra de comprendre plus clairement ce point et des explications suivront.

Tableau 5: Designs de l'évaluation de la formation

Type de Design	Pré-test	Programme de formation	Post-test		
A) Post-test seulement	Non	Programme	Oui		
B) Pré-test et post-test	Oui	Programme	Oui		
C) Post-test seulement avec un groupe contrôle Formé Contrôle	Non Non	Programme Pas de programme	Oui Oui		
D) Pré-test et post-test avec un groupe contrôle Formé Contrôle	Oui Oui	Programme Pas de programme	Oui Oui		
E) Série de temps Formé	Oui	Programme	Test 1	Test 2	Test3
F) Série de temps avec groupe contrôle Formé Contrôle	Oui Oui	Programme Pas de programme	Test 1 Test 1	Test 2 Test 2	Test3 Test3

Source : tiré de Belcourt et al. 1996, p. 291

Les explications des différents designs présentés dans les passages suivants, sont tirées de Belcourt et al. (1996) ².

Design A

Ce type de design d'évaluation, qui est le plus répandu dans les organisations, consiste à évaluer la personne formée seulement après la fin de la formation. En fait, selon Belcourt et al. (1996), ce type de données ne nous renseigne pas vraiment par rapport à l'efficacité de la formation puisque nous ne pouvons affirmer avec certitude

² Les différentes explications des passages suivants sont une traduction libre de Belcourt et al. (1996).

que les participants ne possédaient pas les connaissances évaluées avant qu'ils ne participent à la formation. En fait, il n'y a aucune information de comparaison.

Design B

Le design B représente une évaluation avant et après la formation. Ce type d'évaluation est plus efficace que la précédente puisque le pré-test offre les informations de base par rapport aux connaissances et habiletés du participant avant la formation. Par conséquent, un changement entre les deux mesures peut être évalué. Le principal problème de ce type de mesures est que les changements mesurés entre le pré-test et le post-test ne peuvent être attribués à la formation avec certitude. En effet, entre les deux moments d'évaluation, d'autres facteurs peuvent avoir influencé les connaissances et habiletés de l'employé formé.

Design C

Ce troisième type de structure offre de l'information additionnelle puisqu'un groupe contrôle, qui n'a pas participé à la formation, est utilisé dans l'évaluation. Pour que ce type de technique soit efficace, il est essentiel que le groupe contrôle soit composé de personnes ayant des caractéristiques semblables aux participants de la formation, telle l'éducation et l'expérience. Les deux groupes, contrôle et expérimental, seront donc mesurés. Si des différences sont constatées, il sera alors tentant de conclure à l'efficacité d'une activité de formation. Par contre, la problématique soulevée par Belcourt et al. (1996) est que les employés formés sont souvent plus motivés que les personnes du groupe contrôle, alors les différences ne peuvent être entièrement attribuables à la formation.

Design D

Le type de structure D permet de solutionner la problématique de la technique précédente puisque les personnes des deux groupes seront évaluées avant la formation à l'aide d'un pré-test, mais également après la formation. Par conséquent, si les participants du groupe formé s'améliorent, il est raisonnablement possible, selon Belcourt et al. (1996) de conclure que la formation est efficace. Par ailleurs, la

performance des deux groupes peut être comparée et une valeur en dollars de cette amélioration pourrait être assignée.

Design E

Puisque les changements d'habiletés ou de connaissances peuvent être occasionnés par le passage du temps, il serait pertinent d'inclure les mesures du temps dans l'évaluation de la formation. Ainsi, la structure E indique un plan où les participants sont testés à différentes périodes de temps. Cette mesure permet d'évaluer si les changements acquis lors de la formation sont durables ou alors s'ils s'effritent après quelques temps.

Design F

Enfin, le type de structure F représente l'ultime évaluation de formation : utilisation d'un pré-test, d'un post-test, d'un groupe contrôle ainsi que des mesures sur différentes périodes de temps. Ce type de mesure est rarement implanté dans les organisations puisqu'il représente des coûts élevés d'argent et de temps pour tout département de ressources humaines.

1.2.13) PROBLÉMATIQUES ENTOURANT L'ÉVALUATION DE LA FORMATION

De nombreux auteurs s'entendent pour dire que l'évaluation de la formation est un aspect négligé par les entreprises (Hashim, 2001 ; Lewis et Thornhill, 1994 ; Lapierre et al., 2002). Une étude a permis d'indiquer que la moyenne des organisations ne consacre que 4 % de leur budget de développement à l'évaluation (Stone et Melts, 1993 dans Belcourt et al., 1996). Cette problématique peut entre autres s'expliquer par la difficulté à évaluer la formation en entreprise. En effet, les organisations rencontrent plusieurs difficultés lors de l'évaluation de leur formation. Tout d'abord, selon Campbell (1987, dans Lewis et Thornhill, 1994), il est très difficile de distinguer les impacts de la formation par rapport à un autre stimulus avec lequel la formation a pu interagir. Aussi, selon Mann et Robertson (1996), plusieurs

chercheurs croient que la principale barrière à l'évaluation de la formation est de savoir quoi évaluer et comment évaluer une activité de formation. Belcourt et al. (1996) de même que Shelton et Alliger (1993) ont identifié quelques raisons pour lesquelles les entreprises ne portent que très peu d'attention à l'évaluation de la formation : coûts trop élevés, manque de temps, manque de support des dirigeants, difficulté d'isoler les impacts de la formation par rapport aux autres variables. De plus, les impacts de la formation sont généralement difficiles à quantifier et les techniques quantifiables rencontrent la difficulté précédente, c'est-à-dire que d'autres variables peuvent influencer (Lewis et Thornhill, 1994). Buckley et Caple (1990, dans Lewis et Thornhill, 1994) soulignent également le problème lié aux coûts de l'évaluation de la formation potentiellement supérieurs par rapport au problème original. Lewis et Thornhill (1994) reconnaissent aussi que l'évaluation de la formation peut montrer son inefficacité alors qu'il est beaucoup plus facile de ne pas l'évaluer. D'ailleurs, Lapierre et al. (2002, p. 176) résumant très clairement les difficultés liées à l'évaluation de la formation : « une évaluation relativement crédible demande du temps, de l'argent et une expertise suffisante pour utiliser les différents outils d'évaluation des retombées ». Ainsi, il semble évident que les dirigeants des entreprises rencontrent plusieurs difficultés par rapport à l'évaluation de la formation et que celles-ci se combinent dans les organisations.

Par ailleurs, selon Goldstein (1993 dans Mann et Robertson, 1996), la plupart des organisations ne font pas de collecte d'information afin de déterminer l'utilité de leurs propres activités de formation. De plus, Ostroff (1991) souligne que la plupart des personnes responsables des formations n'ont pas les habiletés à faire l'évaluation des formations et qu'il existe très peu de livres bien écrits portant sur ce qui doit être évalué et de quelle manière les évaluations devraient être effectuées. En ce qui concerne le budget accordé dans les organisations par rapport à l'évaluation de la formation, Campbell et al. suggèrent que (1970 dans Meyer et Raich, 1983, p.755) : « The major question at this point concerns how long organizations will follow a policy that is best characterized as spending millions for training but not one penny for training evaluation. »

Les résultats provenant d'une étude effectuée en 1993 par le Conference Board du Canada (dans Lapierre et al., 2002) indiquent que les trois quarts des formations offertes ne sont évaluées que selon les réactions des participants, soit le premier niveau du modèle de Kirkpatrick. Les écrits de Shelton et Alliger (1993), de Belcourt et al. (1996) ainsi que ceux d'Emploi-Québec (2004) vont dans le même sens, c'est-à-dire que l'évaluation de la formation dans plusieurs organisations est seulement basée sur les réactions des employés formés. Un sondage réalisé par Phillips rapporte des résultats semblables c'est-à-dire que la forme d'évaluation la plus répandue consiste à évaluer les réactions écrites des participants à la fin de la formation (dans Mann et Robertson, 1996). De plus, « en 1993, 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 » (Henripin, 1998 dans Emploi-Québec, 2004, p. 19).

Par ailleurs, Lapierre et al. (2002) rapportent une recherche de la CSN (2001) qui indiquent que la proportion des employeurs qui évaluent leurs activités de formation est de 48 %. Selon cette étude, « parmi les employeurs qui évaluent les formations, environ le quart analysent l'impact de la formation sur le travail, environ le quart recourent à un rapport du formateur et un peu plus du cinquième évaluent, par un questionnaire, la réaction des participants à la formation. Le tiers des employeurs qui évaluent les formations utilisent deux modalités d'évaluation et le dixième en utilise trois. » (Lapierre et al., 2002, p. 174). De plus, l'absence de l'évaluation de la formation se reflète plus particulièrement dans les entreprises ayant une masse salariale de moins de un million de dollars, et ceci pourrait s'expliquer en partie du fait que ces entreprises utilisent davantage des formations informelles (Emploi-Québec, 2004).

La nécessité d'obtenir une évaluation objective des résultats de la formation est particulièrement critique (Meyer et Raich, 1983) puisque les recherches indiquent que la raison la plus fréquente pour évaluer la formation est le rassemblement d'information afin de faciliter la prise de décision pour améliorer le processus de

formation et la performance des participants. Pourtant, 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 (Hashim, 2001).

Bref, « on peut estimer que cette lacune [manque d'évaluation de la formation dans les entreprises], qui nuit à la perception des avantages et des retombées positives de la formation, ne profite pas au développement de la qualification de la main-d'œuvre, face au scepticisme ambiant, ni ne motive une volonté de surmonter les difficultés de gestion de la formation au sein de ces entreprises » (Emploi-Québec, 2004, p. 20). L'évaluation de la formation serait donc un aspect négligé par les entreprises. Compte tenu de son importance, du moins au point de vue théorique, il nous apparaît important de mieux comprendre les raisons sous-jacentes à l'évaluation ou non des effets de la formation dans les organisations. Ainsi, tel que mentionné précédemment, l'intérêt de notre recherche est de se pencher sur cette problématique afin d'en connaître davantage sur l'évaluation de la formation et ses déterminants.

1.2.14) SYNTHÈSE DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Le tableau suivant résume les principales variables et notions trouvées dans la littérature. De plus, les sources de chacun des éléments sont indiquées afin d'en connaître la provenance. Ce tableau résume trois dimensions étudiées dans la revue de la littérature soit la formation en entreprise selon une vision générale, les impacts de la formation ainsi que l'évaluation de la formation en y incluant les différents modèles d'évaluation tel que soulevés dans la revue de la littérature.

Tableau 6 : Synthèse des constats et des variables trouvés dans la littérature

Formation en entreprise	Sources
Les compagnies américaines dépensent beaucoup en formation.	Gordon dans Mann et Robertson, 1996 Huber dans Mann et Robertson, 1996 Phillips Mann et Robertson, 1996
En Angleterre, 76 % des moyennes compagnies ont des activités de formation.	Storey, 1998
Les compagnies canadiennes offrent beaucoup d'activités de formation à leurs employés.	Baldwin et Johnson, 1995 Lapierre et al., 2002 Emploi-Québec, 2000
<ul style="list-style-type: none"> - Les dépenses qui permettent d'augmenter le niveau de formation d'un employé entraînent une hausse de sa productivité et ses revenus futurs. - Les dépenses en formation sont un investissement. - Rationalité économique derrière l'investissement en formation. 	Becker, 1964 Smith et Hayton, 1999 dans Bessette, 2003)

Impacts de la formation	Sources
Efficacité de la formation faible comparativement à l'éducation initiale.	Shonewille, 2001
Formation a un impact positif sur la productivité au travail.	Shonewille, 2001 (faible impact) Tennant et al., 2002 Emploi-Québec, 2004 (pas une relation formelle de cause à effet)
Formation permet de contrer les différents changements auxquels les entreprises doivent faire face (démographiques, économiques, technologiques).	Merriam et Caffarella (1991 dans Boverie et al., 1994)
Employés formés et éduqués permettent un maintien de l'avantage compétitif.	Huang, 2001 Lapierre et al., 2002
Formation facilite l'expansion et le développement des capacités d'une entreprise.	Cosh et al., 1998 (dans Huang, 2001)
Formation fortement reliée avec l'embauche et l'augmentation du chiffre d'affaires.	Cosh et al., 1998 (dans Huang, 2001)
Impacts de la formation sur la performance organisationnelle se font davantage sentir auprès des grandes entreprises.	Huang, 2001
Une bonne organisation de la formation et des systèmes de formation sophistiqués maximisent l'efficacité de la formation.	Huang, 2001

Impacts de la formation (suite)	Sources
L'établissement d'un département consacré à la formation et un haut degré de support de la direction améliorent l'efficacité de la formation.	Huang, 2001
Augmenter le nombre d'employés formés et le nombre d'heures de formation améliorent l'efficacité de la formation.	Huang, 2001
Évaluation des besoins en formation, identification des objectifs de formation augmentent l'efficacité de la formation.	Huang, 2001
Impacts de la formation sont difficilement quantifiables.	Lewis et Thornhill, 1994

Évaluation de la formation	Sources
Définition 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. »	Buckley et Caple, 1990 (dans Lewis et Thornhill, 1994)
L'évaluation de la formation est une collecte systématique de données par rapport au succès d'une activité de formation.	Goldstein, 1986
Évaluation de la formation améliore l'efficacité de la formation.	Huang, 2001 Pace et al. 1991 dans Belcourt et al., 1996
Évaluation de la formation peut aider à prévoir et guider les décisions.	Raab et al., 1991 (dans Hashim, 2001) Mann et Robertson, 1996
L'évaluation constitue une technique de diagnostic qui permet la révision des activités de formation afin d'atteindre le plus grand nombre de buts et d'objectifs.	Ostroff, 1991 Phillips dans Mann et Robertson, 1996
Le plan de l'évaluation de la formation devrait être envisagée au même moment lorsque la formation est structurée.	Belcourt et al., 1996
L'évaluation de la formation devrait au minimum être composée de deux groupes, soit un groupe contrôle et un groupe expérimental, mesurés à l'aide d'un pré-test et d'un post-test.	Belcourt et al., 1996
Évaluation de la formation négligée par les entreprises.	Lapierre et al., 2002 Hashim, 2001 Lewis et Thornhill, 1994 Goldstein, 1993 (dans Mann et Robertson, 1996)

Évaluation de la formation (suite)	Sources
Absence d'évaluation de la formation se reflète davantage dans les entreprises ayant une masse salariale de moins de 1M\$ (car elles ont plus de formations plus informelles).	Emploi-Québec, 2004
Absence ou techniques inefficaces d'évaluation de la formation sont directement liées à la nature de la culture organisationnelle.	Lewis et Thornhill, 1994
En général, l'évaluation de la formation est seulement basée sur les réactions des participants.	Conference Board du Canada (dans Lapierre et al., 2002) Shelton et Alliger, 1993 Emploi-Québec, 2004 Phillips (dans Mann et Robertson, 1996)
Proportion des employeurs qui évaluent la formation est de 48%.	Étude de la CSN, 2001 (dans Lapierre et al., 2002)
L'évaluation de la formation dans les entreprises est non-systématique et informelle.	Hashim, 2001
Difficulté de distinguer impacts de la formation par rapport à un autre stimulus avec lequel la formation est en contact.	Campbell, 1987 (dans Lewis et Thornhill, 1994) Belcourt et al., 1996 Shelton et Alliger, 1993
Problématique liée aux coûts de l'évaluation supérieurs au problème original.	Lapierre et al., 2002 Buckley et Caple, 1990 (dans Lewis et Thornhill, 1994) Belcourt et al., 1996 Shelton et Alliger, 1993 Campbell et al., 1970 (dans Meyer et Raich, 1983)
L'évaluation de la formation soulève un problème de temps.	Lapierre et al., 2002 Belcourt et al., 1996 Shelton et Alliger, 1993
Les formateurs font de l'évaluation de la formation sans instruments valides et fiables.	Boverie et al., 1994
Très peu de formations font l'objet d'une évaluation la reliant à l'accomplissement des objectifs stratégiques de l'entreprise.	Henripin, 1998 (dans Emploi-Québec, 2004)
L'évaluation de la formation nécessite une expertise suffisante.	Lapierre et al., 2002 Ostroff (1991)
Les entreprises portent très peu d'attention à l'évaluation de la formation dû au manque de support des dirigeants.	Belcourt et al., 1996 Shelton et Alliger, 1993

Modèle d'évaluation	Caractéristiques du modèle	Sources
Kirkpatrick, 1979	<p>Modèle très populaire et répandu (mais pas dans les organisations). Modèle hiérarchique à 4 niveaux :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Réactions des participants 2- Apprentissages 3- Comportements en emploi 4- Résultats par rapport à l'organisation <p>Problématique du modèle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce modèle ne considère pas l'évaluation avant la formation selon objectifs, sujet de la formation et équipements. - Évaluation par rapport aux changements de connaissances des participants est une tâche complexe dans la réalité. - Des variables, autre que la formation, peuvent entrer en compte dans les résultats de l'évaluation. 	<p>Meyer et Raich, 1983 Kirkpatrick, 1979 Mann et Robertson, 1996 Tannenbaum et Yulk (1991 dans Mann et Robertson, 1996) Campion et Campion, 1987 Campbell, 1998 Georgenson (1982 dans Mann et Robertson, 1996) Clement, 1982 Belcourt, 1996 Tennant et al., 2002 Alliger et Janak, 1989</p>
Hamblin, 1974	<p>5 niveaux :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) réactions 2) apprentissage 3) comportements en emploi 4) résultats économiques (ex : ventes, coûts, profits) 5) résultats non-économiques (variables organisationnelles telles la productivité, la qualité, le moral des employés) <p>Limite du modèle : Ce modèle ne prend pas en compte l'interférence de certaines variable qui sont au-delà de la formation qui peuvent influencer les résultats de la formation.</p>	Clement, 1982
Modèle CIRO (Context, Inputs, Reactions, Outcomes)	<p>Évaluation avant et après la formation. Évaluation des objectifs (contexte) et de l'équipement de la formation (inputs).</p> <p>Problématique du modèle : Aucun intérêt n'est porté vers les changements de comportements.</p>	Tennant et al., 2002

Modèle d'évaluation	Caractéristiques du modèle	Sources
Brinkerhoff	<p>Approche intégrée, c'est-à-dire une évaluation avant la formation aussi bien que par rapport à ses effets.</p> <p>Évaluation qui débute au stade initial d'identification des besoins de formation en relation avec les objectifs organisationnels.</p> <p>Une approche intégrative d'évaluation de la formation liée avec la reconnaissance des objectifs organisationnels permet d'augmenter l'efficacité de l'évaluation.</p> <p>L'absence ou les techniques inefficaces d'évaluation de la formation sont directement reliés à la nature de la culture organisationnelle.</p>	Lewis et Thornhill, 1994 Brinkerhoff, 1988 dans Mann et Robertson, 1996
Étapes d'évaluation de Campbell, 1998	<ol style="list-style-type: none"> 1) Faire un plan d'évaluation 2) Collecte et d'interprétation des informations et des données 3) Préparation des recommandations et d'un plan d'action 	Campbell, 1998
Design de l'évaluation de la formation	<p>Post-test seulement</p> <p>Pré-test et post-test</p> <p>Post-test seulement avec groupe contrôle</p> <p>Pré-test et post-test avec un groupe contrôle</p> <p>Série de temps</p> <p>Série de temps avec groupe contrôle</p>	Belcourt et al., 1996

1.2.15) CONCLUSION DE LA REVUE DE LITTÉRATURE

La revue de la littérature nous a donc permis de présenter les principaux constats et les principales variables soulevées par les auteurs. D'abord, nous avons abordé les formations dans les organisations ainsi que ses impacts en proposant les résultats de différents auteurs sur la question. Par la suite, nous avons porté notre attention sur une des principales théories explicatives de la formation soit la théorie économique du capital humain de Becker. Nous avons également offert une définition de l'évaluation de la formation et nous avons abordé les principales raisons de faire une évaluation de la formation. De plus, les différents modèles d'évaluation de la formation ont été expliqués de même que les étapes d'évaluation de Campbell. Enfin, nous avons expliqué les problématiques entourant l'évaluation de la formation dans les organisations, qui constitue l'objet de notre étude.

Bref, l'apport de la littérature pour notre recherche est éclairant. En effet, plusieurs auteurs dans la littérature mentionnent l'importance de l'évaluation des activités de formation dans les organisations. Le modèle d'évaluation de la formation à quatre niveaux de Kirkpatrick est très populaire et son analyse apporte un intérêt notoire par rapport à notre sujet. Ainsi, d'approfondir son analyse à travers notre recherche est tout à fait pertinent et intéressant. Par ailleurs, les auteurs s'accordent sur le fait que l'évaluation de la formation est une activité négligée dans les organisations. En effet, une multitude d'éléments freinent les entreprises à prioriser l'évaluation de leurs activités de formation, tels le manque de ressources humaines ou monétaires, le manque de temps ou encore la présence d'objectifs organisationnels qui ne reconnaissent pas l'importance de l'évaluation de la formation.

Nous allons donc poursuivre notre étude en visant à déterminer si les organisations évaluent les impacts de la formation et si elles le font jusqu'à quel niveau du modèle de Kirkpatrick le font-elles. Nous voulons aussi connaître les facteurs qui déterminent que les entreprises évaluent les impacts de la formation à un niveau plus ou moins élevé de la hiérarchie de Kirkpatrick. Ainsi, tel que mentionné

précédemment, notre question de recherche sera : « Quels sont les déterminants de l'évaluation de la formation dans les organisations? » Le second chapitre sera consacré à notre modèle d'analyse et à nos hypothèses de recherche, sur la base des constats dégagés dans la revue de la littérature. Enfin, il est tout à fait pertinent de porter notre étude sur l'évaluation de la formation ainsi que ses déterminants puisque ce sujet demeure source de débats dans la littérature.

CHAPITRE 2 : MODÈLES ET HYPOTHÈSES

Dans ce chapitre, le modèle conceptuel utilisé afin de faire notre étude sera présenté de même que notre modèle opératoire. De plus, les hypothèses formulées à partir de notre revue de littérature seront proposées. Ces étapes ont été construites à partir de nos lectures sur le sujet dans la littérature, soit l'évaluation de la formation. En effet, les variables abordées dans notre revue de la littérature serviront à bâtir notre modèle d'analyse. Cette démarche nous permettra de répondre à notre question de recherche telle que présentée dans le premier chapitre : « Quels sont les déterminants de l'évaluation de la formation dans les organisations? » Ainsi, nous pourrons contribuer aux connaissances sur l'évaluation de la formation en entreprise ainsi que ses facteurs explicatifs.

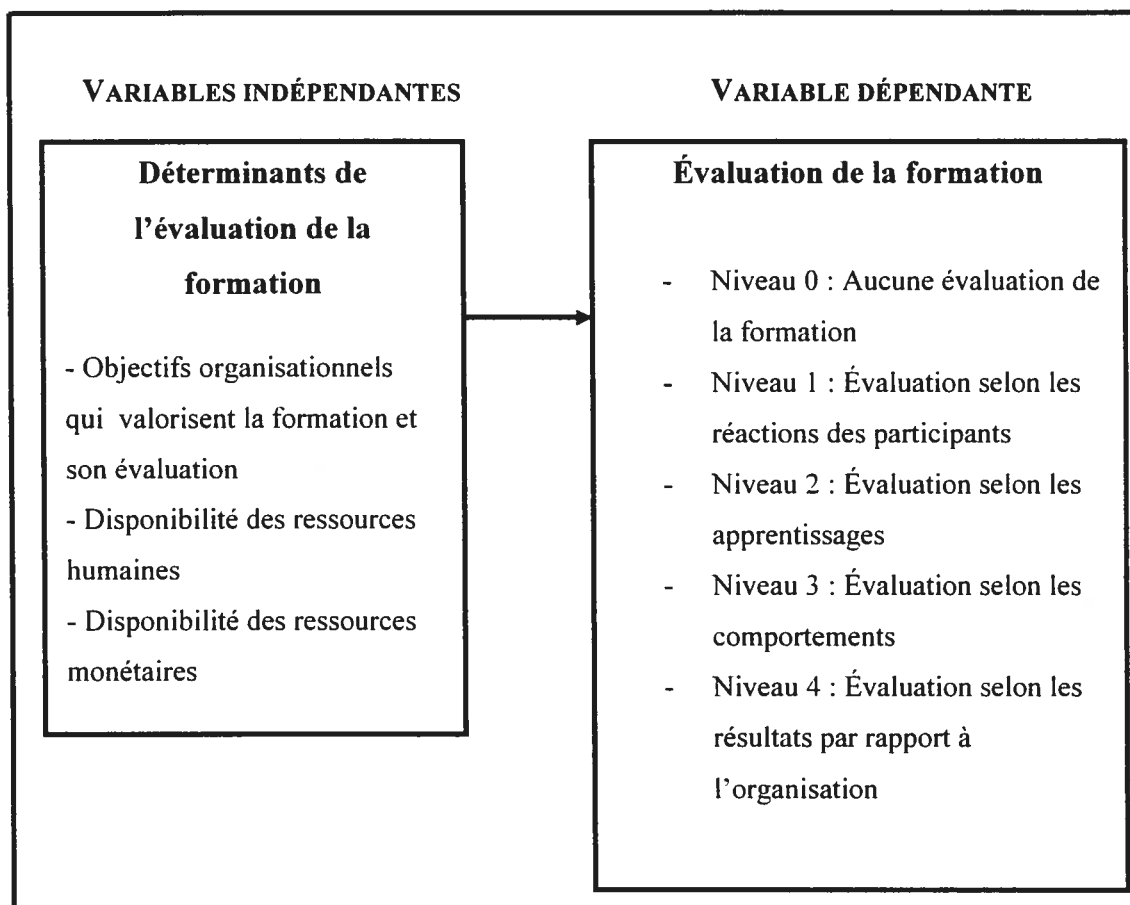
2.1) TYPE DE RECHERCHE

Avant de présenter notre modèle conceptuel, il est tout à fait opportun de présenter le type de recherche que nous avons réalisée. D'abord, notre étude est une recherche disciplinaire puisqu'une seule discipline donne le cadre de base à la recherche, c'est-à-dire les relations industrielles. En effet, notre étude se concentre sur la formation en entreprise et son évaluation, un sujet de recherche se référant aux relations industrielles. Par ailleurs, notre recherche vise à apporter des éclaircissements sur un problème (les déterminants de l'évaluation de la formation) dans une intention d'applications pratiques. Ainsi, nous effectuerons une recherche appliquée puisqu'elle permettra de résoudre certains problèmes spécifiques dans un champ d'étude. Pour ce faire, nous rencontrerons des personnes oeuvrant dans le milieu et qui s'occupent de la formation au sein de leur entreprise. Ainsi, les résultats obtenus nous permettront de recueillir des informations permettant l'analyse des déterminants de l'évaluation de la formation en entreprise. À cet égard, notre recherche, bien qu'elle puise dans la littérature, demeure largement de type

exploratoire. Par ailleurs, notre recherche est de type explicatif puisqu'elle vise à mettre en relation des phénomènes. En effet, nous tentons de relier des phénomènes entre eux, soit l'évaluation de la formation et ses déterminants (objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation, disponibilité des ressources humaines et des ressources monétaires).

2.2) MODÈLE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

La figure suivante offre une schématisation de notre modèle conceptuel. Ce modèle représente, en fait, la base de notre étude. Ce modèle a pu être réalisé grâce à notre revue de la littérature. La flèche pleine représente la relation entre les variables indépendantes (déterminants de l'évaluation de la formation) et la variable dépendante (évaluation de la formation). En fait, la littérature nous a permis de supposer une relation entre ces variables, mais notre étude nous permettra de constater le véritable impact des variables indépendantes sur l'évaluation de la formation dans les entreprises étudiées. Nous entreprendrons donc notre étude en nous basant sur ce modèle conceptuel sur lequel nous reviendrons par la suite afin de le préciser ou le bonifier le cas échéant, conformément à une démarche qui demeure en partie exploratoire.

Figure 3 : Modèle conceptuel

2.3) CADRE OPÉRATOIRE DE LA RECHERCHE

Le cadre opératoire de notre recherche permet de déterminer les indicateurs que nous allons mesurer sur le terrain. Les variables de notre recherche se définissent comme suit :

- ❖ La variable dépendante représente les niveaux d'évaluation de la formation.
 - Niveau 0 : Absence d'évaluation;
 - Niveau 1 : Évaluation selon les réactions des participants;
 - Niveau 2 : Évaluation selon les apprentissages;
 - Niveau 3 : Évaluation selon les comportements en emploi;
 - Niveau 4 : Évaluation selon les résultats sur l'organisation.

- ❖ Les variables indépendantes sont les déterminants de l'évaluation de la formation :
 - les objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation;
 - la disponibilité des ressources humaines;
 - la disponibilité des ressources monétaires.

Le choix de nos variables indépendantes a été effectué selon les notions acquises dans notre revue de la littérature. En effet, les déterminants de l'évaluation de la formation soit les objectifs organisationnels, les ressources humaines ainsi que les ressources monétaires ont été retenus puisque plusieurs auteurs s'entendent sur l'importance de ces déterminants par rapport à l'évaluation de la formation (nous apporterons les précisions sur ces déterminants et les auteurs un peu plus loin). Néanmoins, le manque de temps est également un déterminant fréquemment mentionné par les auteurs qui expliquerait que les entreprises négligent l'évaluation des impacts de leurs activités de formation. Pourtant, selon nous, ce déterminant pourrait cacher d'autres facteurs. En effet, nous croyons que si les organisations ne font pas l'évaluation de leurs formations par manque de temps, il est possible, en réalité, que d'autres raisons soient la véritable explication, par exemple le manque de ressources humaines qui fait que les horaires chargés des personnes fasse en sorte que l'évaluation de la formation est négligée. Ainsi, nous avons privilégié les trois autres principaux déterminants dans notre étude, soit les objectifs organisationnels, les ressources humaines ainsi que les ressources monétaires.

2.3.1 VARIABLE DÉPENDANTE

Le tableau suivant montre clairement la décomposition de la variable dépendante selon les dimensions, composantes et indicateurs. Cette étape nous permettra de mesurer notre variable dépendante selon des indicateurs qui sont évaluables sur le terrain. En effet, cette décomposition doit être pertinente et efficace afin d'avoir une bonne validité interne. D'ailleurs, les sources par rapport à la littérature sont indiquées afin de connaître la provenance de ces indicateurs.

Tableau 7 : Cadre opératoire : variable dépendante

Concept	Dimensions	Composantes	Indicateurs	Sources
Évaluation de la formation	Niveaux d'évaluation de la formation	Niveau 0 : Aucune évaluation	Aucune évaluation	Aucune source
		Niveau 1 : Évaluation selon les réactions des participants	1) Questionnaire d'évaluation à la fin de la formation	Fisher et Weinberg (1988 dans Boverie et al., 1994) Belcourt, 1996 Kirkpatrick, 1979
			2) Utilisation d'un formulaire pour mesurer les opinions des participants	Belcourt, 1996
		Niveau 2 : Évaluation selon les apprentissages	1) Examens « papier-crayon »	Boverie et al., 1994 Kirkpatrick, 1979
			2) Examens objectifs (vrai-faux, choix multiples, courtes réponses)	Belcourt, 1996
			3) Examens subjectifs (questions à développement, composition littéraire)	Belcourt, 1996
			4) Jeux de rôles	Grider (1990 dans Belcourt et al. 1996) Belcourt, 1996
		5) Simulations		
6) Démonstrations d'habiletés	Kirkpatrick, 1979			

Concept	Dimensions	Composantes	Indicateurs	Sources
Évaluation de la formation	Niveaux d'évaluation de la formation	Niveau 3 : Évaluation selon les comportements	1) Observation	Antheil et Casper (1986 dans Boverie et al., 1994)
			2) Journal de bord	
			3) Récit narratif	
		Niveau 4 : Évaluation selon les résultats par rapport à l'organisation	4) Évaluation de superviseurs, clients, subordonnées à l'aide d'un formulaire	Belcourt, 1996 Kirkpatrick, 1979
			1) Évaluation monétaire de la formation	Sheppeck et Cohen (1985 dans Boverie, 1994, p. 290)
			3) L'utilisation de données secondaires disponibles par la production, les ressources humaines ou les finances (ex : taux d'accident, absentéisme, nombre de griefs des employés, roulement de personnel, retours des clients, qualité des produits, etc.)	
4) Sondage ou entrevue	Belcourt, 1996 Kirkpatrick, 1979			

Ainsi, les indicateurs de notre variable dépendante vont permettre de déterminer le type d'évaluation de formation utilisé par les entreprises étudiées. D'abord, le niveau 0, soit l'absence d'évaluation sera caractérisé par les entreprises qui n'ont aucune évaluation de leurs activités de formation. De plus, tel que présentés dans le tableau, les indicateurs qui permettront d'évaluer si une entreprise fait une évaluation selon les réactions des participants (niveau 1) seront les suivants : utilisation d'un questionnaire d'évaluation à la fin de la formation et l'utilisation d'un formulaire pour mesurer les opinions des participants. Ensuite, les indicateurs du deuxième niveau, soit l'évaluation selon les apprentissages, seront des examens « papier-crayon » afin de déterminer le taux de réussite de la formation, mais également des examens objectifs (vrai-faux, choix multiples, courtes réponses) et subjectifs (questions à développement, composition littéraire). Par ailleurs, les jeux

de rôle, les simulations ainsi que les démonstrations d'habiletés sont également des indicateurs qui nous permettront de déterminer qu'une entreprise fait de l'évaluation de ses activités de formation selon les apprentissages (le deuxième niveau).

Par la suite, afin de déterminer si une organisation utilise une évaluation selon les comportements (niveau 3), les indicateurs utilisés seront l'observation, le journal de bord, le récit narratif ou encore une évaluation de superviseurs, de clients ou de subordonnées à l'aide d'un formulaire. Enfin, pour ce qui est du quatrième niveau, c'est-à-dire l'évaluation selon les résultats par rapport à l'organisation, les indicateurs sont une évaluation monétaire de la formation ainsi qu'une utilisation de données secondaires disponibles par la production, les ressources humaines ou les finances (ex : taux d'accident, absentéisme, nombre de griefs des employés, roulement de personnel, retours des clients, sondage, qualité des produits, etc.).

2.3.2 VARIABLES INDÉPENDANTES

Dans cette section, une présentation du cadre opératoire des variables indépendantes est effectuée. Cette étape permet, en effet, de déterminer les valeurs et indicateurs des variables indépendantes de notre recherche, soit les déterminants de l'évaluation de la formation. D'ailleurs, le tableau suivant permet de voir clairement ces éléments.

Tableau 8 : Cadre opératoire : variables indépendantes

Concepts	Indicateurs	Sources
Objectifs organisationnels	1) Importance de la formation 2) Importance de mesurer les impacts de la formation 3) Support des dirigeants à faire l'évaluation de la formation	Lewis et Thornhill, 1994 Brinkerhoff, 1988 (dans Mann et Robertson, 1996) Henripin, 1998 (dans Emploi-Québec, 2004) Belcourt et al., 1996 Shelton et Alliger, 1993
Ressources humaines	1) Absence ou présence d'un département de RH 2) Absence ou présence d'une personne responsable de la formation (expertise) 3) Absence ou présence d'outils pour faire l'évaluation	Belcourt et al. (1996) Shelton et Alliger (1993) Lapierre et al. (2002) Ostroff (1991)
Ressources monétaires	Absence ou présence d'un budget réservé à l'évaluation de la formation	Belcourt et al. (1996) Stone et Melts (1993 dans Belcourt et al., 1996) Shelton et Alliger (1993) Lapierre et al. (2002) Buckley et Caple (1990 dans Lewis et Thornhill, 1994) Campbell et al. (1970 dans Meyer et Raich, 1983)

Dans notre recherche, nous postulons que notre première variable indépendante «**objectifs organisationnels**» a un effet sur le niveau atteint par rapport à l'évaluation de la formation dans une entreprise. Cette variable permet de déterminer les objectifs organisationnels de l'organisation par rapport à l'évaluation de la formation. Les indicateurs utilisés pour cette variable sont les suivants : importance de faire de la formation, importance de mesurer les impacts de la formation ainsi que le support des dirigeants à faire l'évaluation de la formation. Les auteurs suivants sont ceux qui nous ont servi afin de déterminer nos indicateurs : Lewis et Thornhill (1994), Brinkerhoff (1988 dans Mann et Robertson, 1996),

Henripin (1998 dans Emploi-Québec, 2004), Belcourt et al (1996) ainsi que Shelton et Alliger (1993).

Ensuite, pour ce qui est des « **ressources humaines** », nous tentons de déterminer si cette variable a un lien avec le niveau d'évaluation de la formation dans une organisation. Afin de déterminer les ressources humaines, nous portons notre analyse à la présence ou l'absence de ressources humaines dans une organisation. Afin de classer une entreprise comme ayant des ressources humaines disponibles pour l'évaluation de la formation, celle-ci doit posséder entre autres un département consacré aux ressources humaines ou encore avoir une personne responsable de la formation ou des outils afin de faire l'évaluation des activités de formation. Afin d'identifier les indicateurs les plus pertinents de notre variable indépendante « ressources humaines », les auteurs suivants nous ont servi de base : Belcourt et al. (1996), Shelton et Alliger (1993), Lapierre et al. (2002) ainsi que Ostroff (1991).

Enfin, en ce qui concerne notre dernière variable soit la disponibilité des **ressources monétaires**, nous postulons une relation entre cette variable et le niveau d'évaluation de la formation. Ainsi, nous allons explorer si les organisations ont ou non des ressources monétaires consacrées à l'évaluation des activités de formation. Ainsi, l'indicateur afin d'évaluer cette variable indépendante représente la présence ou l'absence d'un budget réservé à l'évaluation de la formation. Certains auteurs insistent sur cet indicateur de la capacité ou non à pouvoir faire de l'évaluation : Belcourt et al. (1996), Stone et Melts (1993 dans Belcourt et al., 1996), Shelton et Alliger (1993), Lapierre et al. (2002), Buckley et Caple (1990 dans Lewis et Thornhill, 1994) ainsi que Campbell et al. (1970 dans Meyer et Raich, 1983).

2.4) HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Dans la présente section, nous vous présenterons les différentes hypothèses que nous avons élaborées afin d'encadrer notre démarche. Nos hypothèses sont inspirées des auteurs de la littérature. Le tableau suivant permet de voir clairement chacune des variables ainsi que la source dans la littérature. Par la suite, une explication de chacune des hypothèses sera proposée afin de comprendre distinctement la valeur et la raison de celles-ci.

Tableau 9 : Hypothèses de recherche

Hypothèses	Sources
<p>Hypothèse 1 : Plus une organisation a des objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick.</p>	<p>Lewis et Thornhill, 1994 Brinkerhoff (1988 dans Mann et Robertson, 1996) Henripin (1998 dans Emploi-Québec, 2004) Belcourt et al., 1996 Shelton et Alliger, 1993</p>
<p>Hypothèse 2 : Plus une organisation a de ressources humaines disponibles pour l'évaluation de ses activités de formation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick.</p>	<p>Belcourt et al. (1996) Shelton et Alliger (1993) Lapierre et al. (2002) Ostroff (1991)</p>
<p>Hypothèse 3 : Plus une organisation a de ressources monétaires disponibles pour l'évaluation de ses activités de formation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick.</p>	<p>Belcourt et al. (1996) Stone et Melts (1993 dans Belcourt et al., 1996) Shelton et Alliger (1993) Lapierre et al. (2002) Buckley et Caple (1990 dans Lewis et Thornhill, 1994) Campbell et al. (1970 dans Meyer et Raich, 1983)</p>

Hypothèse 1 : Objectifs organisationnels

Dans notre recherche, nous avons élaboré trois hypothèses. Tout d'abord, notre première hypothèse porte sur les objectifs organisationnels par rapport à l'évaluation de la formation et se formule comme suit: « Plus une organisation a des objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick.». Lewis et Thornhill (1994) sont des auteurs qui ont donné la base à notre première hypothèse puisqu'ils croient que des objectifs organisationnels liés à une approche intégrative de l'évaluation de la formation augmente certainement l'efficacité de l'évaluation et par conséquent, la contribution de la formation. Par ailleurs, selon eux, tel que souligné dans la revue de la littérature, l'absence ou les techniques inefficaces d'évaluation de la formation sont directement reliées à la nature de la culture organisationnelle. De plus, les travaux de Brinkerhoff (1988 dans Mann et Robertson, 1996) ont également servi de base à notre étude puisque son approche stratégique suppose une évaluation de la formation qui débute au stade initial d'identification des besoins de formation en relation avec les objectifs organisationnels. Pour leur part, Belcourt et al. (1996) ainsi que Shelton et Alliger (1993) considèrent que les entreprises portent très peu d'attention à l'évaluation de la formation dû au manque de support des dirigeants, ce qui va dans le même sens que notre première hypothèse. Enfin, Henripin (1998 dans Emploi-Québec, 2004) est un autre auteur ayant offert la base à notre première hypothèse puisque selon cet auteur, très peu de formations font l'objet d'une évaluation la reliant à l'accomplissement des objectifs stratégiques de l'entreprise. Notre première hypothèse porte donc sur cette réalité où plus une entreprise a des objectifs organisationnels centrés sur la formation et son évaluation, plus elle pourra atteindre un niveau supérieur dans la hiérarchie.

Hypothèse 2 : Ressources humaines

Ensuite, la deuxième hypothèse concerne notre deuxième variable indépendante, soit les ressources humaines. Ainsi, elle se formule de la façon suivante : « Plus une organisation a de ressources humaines disponibles pour l'évaluation de ses activités de formation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick ». Belcourt et al. (1996), Shelton et Alliger (1993), Lapierre et al. (2002) ainsi qu'Ostroff (1991) sont les auteurs qui nous ont permis de formuler notre deuxième hypothèse concernant les ressources humaines. En réalité, ces auteurs sont tous en accord sur le fait que les organisations font très peu d'évaluation de leurs activités de formation dû au manque de ressources humaines appropriées pour ce faire. En effet, Ostroff (1991) souligne ce manque de ressources humaines par le fait que la plupart des personnes responsables des formations n'ont pas les habiletés à en faire l'évaluation. Dans le même ordre d'idées, Lapierre et al. (2002) soutiennent que pour faire une évaluation, une expertise suffisante doit exister au sein d'une organisation afin d'utiliser efficacement les différents outils d'évaluation. Ainsi, notre deuxième hypothèse est que les entreprises n'atteignent pas un niveau élevé d'évaluation de la formation dans la hiérarchie de Kirkpatrick lorsqu'elles n'ont pas les ressources humaines disponibles ou appropriées.

Hypothèse 3 : Ressources monétaires

Notre dernière hypothèse concerne les ressources monétaires et leur impact sur le niveau d'évaluation de la formation du modèle de Kirkpatrick. Cette hypothèse est la suivante : « Plus une organisation a de ressources monétaires disponibles pour l'évaluation de ses activités de formation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick. ». Les auteurs suivants sont ceux qui nous ont permis de formuler notre dernière hypothèse : Belcourt et al. (1996), Stone et Melts (1993 dans Belcourt et al., 1996), Shelton et Alliger (1993), Lapierre et al. (2002),

Buckley et Caple (1990 dans Lewis et Thornhill, 1994) ainsi que Campbell et al. (1970 dans Meyer et Raich, 1983). En fait, tous ces auteurs s'entendent sur le fait que les entreprises négligent l'évaluation de leurs activités de formation dû au coût trop élevé relié à cette étape. Ainsi, nous avons fait l'hypothèse qu'une organisation pourrait atteindre un niveau élevé d'évaluation dans la hiérarchie de Kirkpatrick si elle possède les ressources monétaires disponibles.

Conclusion sur les hypothèses

Ainsi, certains auteurs étudiés dans la revue de littérature nous ont permis de formuler nos hypothèses, malgré que leurs recherches ne portent pas précisément sur les déterminants de l'évaluation de la formation. Cependant, ces chercheurs nous ont permis de donner une base solide et pertinente à nos hypothèses. Le troisième chapitre sera donc consacré à l'explication de notre méthodologie de recherche afin de pouvoir tester nos hypothèses. Puisque notre étude demeure aussi exploratoire et qualitative, notre méthodologie permettra d'explorer d'autres explications possibles non prévues dans notre modèle.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce troisième chapitre sera consacré à décrire la méthodologie de notre recherche. Ainsi, une présentation de notre structure de preuve sera faite. Par la suite, l'échantillon retenu sera décrit et suivi de la présentation de la méthode de collecte de données privilégiée. Enfin, ce chapitre se conclura par l'analyse de contenu.

3.1) PLAN D'OBSERVATION

3.1.1) STRUCTURE DE LA PREUVE

Notre recherche est une étude de cas puisque nous allons étudier dix entreprises d'un même secteur d'activité. D'ailleurs, pour des raisons de temps et de budget, nous allons limiter notre étude à un seul groupe composé de quelques entreprises soumises à un seul test et sans groupe contrôle. Nous espérons alors que l'approfondissement des connaissances auprès de ces entreprises éclairera l'ensemble du problème à l'étude, tout comme nous espérons que notre petit échantillon sera compensé par la profondeur de l'analyse qui en rendra les conclusions claires et porteuses d'une possible application à d'autres cas.

3.1.2) ÉCHANTILLONNAGE

Les entreprises québécoises qui font de la formation représente avec précision la population retenue alors que le secteur pharmaceutique sera le niveau retenu et l'unité d'analyse est l'organisation (l'entreprise).

Ainsi, notre échantillon est composé de dix organisations provenant du secteur privé (critère de sélection) et sont de grandes ou de moyennes entreprises. De plus, notre échantillon est composé d'organisations oeuvrant dans le même secteur d'activité (critère de sélection), c'est-à-dire le secteur pharmaceutique. Notre choix

s'est arrêté à ce secteur d'activité puisqu'il est en constant changement et nécessite une formation continue afin de garder les employés bien formés. En effet, voici diverses données qui permettent de caractériser globalement ce secteur au Québec en termes de formation continue et de GRH. D'abord, «le secteur dépenserait plus de 2,5% (selon le comité) de sa masse salariale en formation de toute sorte » (Charest, 2002, page viii). De plus, selon Hughes (2002) du comité sectoriel de la main-d'oeuvre PharmaBio Développement, « 75% des entreprises estiment qu'en 2001 elles auront consacré un budget de formation égal ou supérieur à celui de l'an 2000. De plus, le nombre d'employés à former ainsi que le nombre d'heures de formation par employé vont augmenter (64,5 % des entreprises) au cours des années 2002 et 2003. De plus, 68,8 % des pharmaceutiques ont un plan de formation, alors que seulement 18,3 % des firmes de biotechnologies en ont un, en raison de leurs ressources plus limitées ». Enfin, le comité sectoriel de main-d'oeuvre des industries des produits pharmaceutiques et biotechnologiques du Québec semble également d'accord sur ce point comme le témoigne le passage suivant (1999, p. 85-87):

«La formation de la main-d'œuvre en emploi, laquelle est assimilée également au perfectionnement de la main-d'œuvre en entreprise, constitue une pratique courante dans les entreprises pharmaceutiques et dans les entreprises de biotechnologie. D'ailleurs, les activités de perfectionnement sont considérés comme étant indispensables pour maintenir à jour les compétences de la main-d'œuvre et pour développer les compétences nouvelles nécessaires au développement des entreprises. Aussi toutes les catégories de personnel, ou presque, sont-elles visées par les activités de perfectionnement.(...) En outre, l'industrie pharmaceutique se distingue par ses exigences particulières au regard des normes de qualité très sévères qui sont appliquées à toutes les étapes de la recherche et de la production. »

Les entreprises qui composent notre échantillon ont été choisies en partie à l'aide du comité sectoriel de main-d'oeuvre des industries des produits pharmaceutiques et biotechnologiques du Québec (aussi connu sous le nom PharmaBio Développement) qui nous a aidé à cibler le meilleur échantillon de départ. En effet, après avoir pris contact avec le comité sectoriel, celui-ci nous a fait parvenir deux listes d'entreprises provenant de l'industrie biopharmaceutique. La première liste comportait des entreprises pharmaceutiques innovatrices intégrées alors que la deuxième liste offrait des entreprises de fabrication pharmaceutique. Notre choix

s'est arrêté sur les entreprises provenant de la première liste puisque nous considérons que si elles sont innovatrices, elles font de la formation afin d'être à jour dans leurs connaissances.

Par la suite, parmi les entreprises innovatrices, nous avons ciblées les entreprises qui correspondaient à certains critères :

- 1) Entreprises qui font de la formation;
- 2) Grandes ou moyennes entreprises;
- 3) Entreprises du secteur privé (critère de sélection);
- 4) Entreprises situées dans la région montréalaise (afin de conserver une faisabilité dans la réalisation de notre étude).

Ainsi, après avoir fait le choix de vingt entreprises sélectionnées selon nos critères, nous les avons contactées afin d'obtenir le nom d'une personne responsable des ressources humaines dans l'entreprise pour leur faire parvenir une lettre par courrier. Présentée en annexe 1, cette lettre était une demande de collaboration pour notre recherche et indiquait que nous allions les contacter pour connaître leur intérêt à collaborer à notre recherche. Parmi ces entreprises, dix ont accepté de nous rencontrer et de collaborer à notre étude. Ainsi, des rencontres avec chaque responsable ont été assignées afin de récolter nos informations en entrevue.

3.1.3) MÉTHODE DE COLLECTE DES DONNÉES

L'entrevue est la méthode de collecte de données que nous avons privilégiée. En effet, cette méthode nous a permis d'étudier en profondeur le processus d'évaluation de la formation dans les organisations étudiées ainsi que ses facteurs explicatifs. Les données recueillies sont donc de type qualitatif et sont collectées à partir d'entrevues réalisées auprès de personnes oeuvrant dans les entreprises et qui sont en charge de la formation au sein de l'entreprise. Notre choix s'est arrêté sur l'entrevue étant donné qu'aucune base de données n'existe sur notre sujet. De plus, l'entrevue s'avère un moyen efficace de collecter nos informations puisque les

répondants ne seront pas limités à répondre aux questions formulées tel un questionnaire. L'entrevue est composée de questions ouvertes afin que les répondants aient une liberté de réponse. Nous avons également retenu ce type d'instrument de collecte de données car c'est la technique qualitative qui nous permet de colliger les informations le plus efficacement auprès de notre échantillon.

L'entretien semi-directif correspond à notre instrument d'observation. Ces entretiens permettent de rassembler une quantité d'informations riches et pertinentes. D'ailleurs, « à l'inverse de l'enquête par questionnaire, les méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité de sa part » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p. 194). Afin d'orienter les entretiens semi-directifs autour des variables à tester, l'instrument d'observation utilisé dans notre étude est la grille d'entrevue. Cette grille est faite de questions relativement ouvertes qui sont axées sur les variables indépendantes tirées du modèle d'analyse ainsi que sur notre variable dépendante.

Notre grille d'entrevue, présentée en annexe 2, a été construite en fonction de notre variable dépendante et de nos variables indépendantes. En effet, nous avons formulées nos questions d'entrevue afin de recueillir les informations désirées pour notre étude. Voici la description des différentes sections de notre grille d'entrevue :

Section 1 : Informations générales de l'entreprise

Section 2 : Objectifs organisationnels (variables indépendante 1)

Section 3 : Présence d'évaluation de la formation

Section 4 : Niveau d'évaluation de la formation (variable dépendante)

Section 5 : Disponibilité des ressources humaines (variable indépendante 2)

Section 6 : Disponibilité des ressources monétaires (variable indépendante 3)

Section 7 : Explorations

Nous avons structuré notre grille d'entrevue de la manière suivante afin de ne pas influencer les résultats des intervenants. En effet, selon une vision logique, il

aurait été pertinent de débiter la grille d'entrevue avec les informations générales de l'entreprise, pour ensuite porter les questions se rapportant à notre variable dépendante et poursuivre avec les sections reliées à nos variables indépendantes.

Pourtant, notre section 2 porte sur notre première variable indépendante alors que notre section 3 est consacrée à la variable dépendante. En fait, nous avons procédé de la sorte puisque nous ne voulions pas que les réponses des intervenants soient influencées par le sujet de notre recherche, qui aurait été scruté dans la section portant sur la variable dépendante. En fait, notre deuxième section cherche à connaître quels sont les objectifs organisationnels de l'entreprise et cherche à comprendre l'importance accordée à la formation et à son évaluation. Par contre, selon nous, il est possible qu'en dévoilant immédiatement le sujet de notre recherche, les répondants répondent à la section portant sur les objectifs organisationnels en fonction de notre variable dépendante.

La durée moyenne des entrevues réalisées est d'environ une heure et afin de faciliter une analyse des données recueillies, ces entrevues ont été enregistrées et retranscrites par la suite.

3.1.4) VALIDITÉ DE LA RECHERCHE

Nous évaluons que la validité interne de notre recherche est forte car nous croyons que notre méthode de collecte des données permet d'investiguer en profondeur le phénomène étudié. Afin de s'assurer d'obtenir une bonne validité interne, certaines précautions ont été prises. D'abord, nous avons porté une attention particulière à la formulation des questions posées aux répondants dans les entretiens afin d'exploiter le mieux possible notre modèle tout en demeurant ouverts à d'autres pistes. De plus, une seule personne a effectué les entretiens afin d'uniformiser leur administration le plus possible. Notons aussi que nous ne recherchions pas à obtenir les opinions des personnes, mais à se rapprocher le plus possible des faits. Ainsi les

informations recueillies pourraient être vérifiables, bien que nous ne les ayons pas vérifiées à l'aide de d'autres ressources. Enfin, nous avons effectué un pré-test de notre grille d'entrevue avec un responsable des ressources humaines dans une entreprise qui fait de la formation. Suite aux commentaires de cet intervenant, certaines questions ont été retirées alors que d'autres ont été reformulées. Ainsi, ce pré-test nous a permis de valider la pertinence de notre grille d'entrevue.

Étant donné la composition de notre échantillon, nous sommes conscients que notre validité externe sera faible puisque les résultats ne pourront s'appliquer à l'ensemble de la population des entreprises du secteur pharmaceutique. Les résultats trouvés nous donneront des pistes, mais ne pourront être généralisables étant donné le petit nombre d'entreprises constituant notre échantillon.

3.2. PLAN D'ANALYSE

3.2.1) ANALYSE DE CONTENU

Puisque les données que nous avons recueillies sont de nature qualitative, l'analyse de contenu est la méthode la plus efficace afin de traiter les données. Nous procédons à l'analyse de contenu à l'aide du matériel enregistré lors des entrevues et retranscrit. Le contenu de ces entretiens ne se présente pas sous forme quantitative, mais plutôt sous forme qualitative en vue d'expliquer et de comprendre l'évaluation de la formation. L'analyse de contenu nous permet donc de faire l'examen en profondeur des données recueillies lors de nos entretiens semi-directifs. Mentionnons enfin que cette analyse de contenu respecte entièrement notre engagement de confidentialité auprès de nos interlocuteurs. Aucune information nominative n'est donc utilisée.

Notre analyse de contenu peut être décomposée en différentes étapes. D'abord, telle que présentée en annexe 2, nous avons monté une grille d'entrevue qui regroupe différentes questions portant sur nos variables afin de récolter l'information

désirée lors des entrevues. Avec l'accord des répondants, nous avons procédé à l'enregistrement des entrevues. Par la suite, nous avons fait l'écoute et la transcription des entrevues. Ensuite, nous avons fait la codification de chaque entrevue en fonction de notre cadre opératoire. En d'autres termes, nous avons fait la décomposition du matériel en unité de texte selon nos indicateurs et chaque unité a été codifiée. Par la suite, grâce à la constitution d'un nouveau fichier, nous avons recomposé les unités de texte des différentes entrevues selon les variables.

Ainsi, cette organisation des résultats nous a permis de faire l'analyse des résultats de façon objective et pertinente. De plus, notre analyse de contenu nous a permis d'explorer nos hypothèses, de répondre à notre question de recherche, mais également de revoir et de renforcer notre modèle conceptuel.

CHAPITRE 4 : LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE DE CONTENU

Dans la première partie de ce chapitre, les entreprises provenant de notre échantillon ainsi que leurs caractéristiques seront présentées afin de bien comprendre la toile de fond de notre analyse. Par la suite, les résultats de notre étude pour chacune des variables seront exposés, mais de façon indépendante et isolée, c'est-à-dire sans croiser nos résultats. Le prochain chapitre, comprenant une discussion des résultats en lien avec la littérature et notre modèle d'analyse, permettra d'approfondir nos connaissances sur les variables afin de faire ressortir une analyse des résultats intéressante et pertinente. Une fois cet exercice fait, en reprenant les résultats spécifiques et croisés, nous pourrons tirer des conclusions générales et ainsi répondre à notre question de recherche.

Mais d'abord, il est important de nous pencher sur l'analyse de chacune des variables afin d'en comprendre la profondeur. Ainsi, l'analyse de nos résultats sera présentée de la manière suivante en dix points.

- 1) Présentation des entreprises de l'échantillon et de leurs caractéristiques
 - 1.1) Secteur d'activité : pharmaceutique
 - 1.2) Activités principales
 - 1.3) Type de marché
 - 1.4) Nombre d'employés
 - 1.5) Caractéristiques de la main-d'oeuvre
- 2) Analyse du type de formation offerte dans les organisations
 - 2.1) Normes à respecter
 - 2.2) Type de formations offertes
 - 2.3) Qu'est-ce qui détermine les besoins en formation
 - 2.4) Expérience en formation
- 3) Analyse de la variable dépendante, le niveau d'évaluation de la formation
- 4) Analyse de la variable indépendante 1, les objectifs organisationnels

- 5) Analyse de la variable indépendante 2, la disponibilité des ressources humaines
- 6) Analyse de la variable indépendante 3, la disponibilité des ressources monétaires
- 7) Présentation des avantages de l'évaluation de la formation
- 8) Présentation des obstacles de l'évaluation de la formation
- 9) Évaluation de la formation compensée par l'évaluation de rendement
- 10) Liens de la variable dépendante avec des variables descriptives
 - 10.1) Expérience en formation
 - 10.2) Type de poste occupé par l'employé formé
 - 10.3) Type de formation dispensée
 - 10.4) Les impacts de la formation
- 11) Synthèse de l'analyse de contenu

4.1) PRÉSENTATION DES ENTREPRISES DE L'ÉCHANTILLON ET DE LEURS CARACTÉRISTIQUES

Avant de faire l'analyse des résultats, une présentation de notre échantillon sera offerte afin de comprendre clairement les entreprises qui composaient notre échantillon. Ainsi, les différents points abordés seront les suivants : le secteur d'activité, les activités principales, les marchés, le nombre d'employés ainsi que les caractéristiques de la main-d'œuvre (âge, scolarité, ancienneté, sexe).

4.1.1) SECTEUR D'ACTIVITÉ : PHARMACEUTIQUE

Les entreprises faisant partie de notre échantillon provenaient toutes du même secteur d'activité soit le secteur pharmaceutique puisque ce point était un critère de sélection.

4.1.2) ACTIVITÉS PRINCIPALES

Les entreprises rencontrées peuvent se distinguer quant à leurs activités principales. Trois différentes activités ont pu être énoncées : la vente, la production

ainsi que la recherche et le développement de produits pharmaceutiques. Le tableau suivant présente la répartition des entreprises selon leurs activités principales.

Tableau 10 : Répartition des entreprises selon les activités principales

	Activités principales		
	Vente de produits pharmaceutiques	Production de produits pharmaceutiques	Recherche et développement de produits pharmaceutiques
Entreprise 1	X		
Entreprise 2	X		
Entreprise 3		X	
Entreprise 4			X
Entreprise 5			X
Entreprise 6		X	X
Entreprise 7	X	X	X
Entreprise 8		X	X
Entreprise 9		X	X
Entreprise 10	X	X	X

Voici les diverses constatations qui peuvent ressortir du tableau précédent:

- Deux entreprises sur dix consacrent uniquement leurs activités à la vente de produits pharmaceutiques.
- Une entreprise sur dix a, comme principale activité, la production de produits pharmaceutiques.
- Deux entreprises sur dix font principalement de la recherche et du développement de produits pharmaceutiques.

Il est également intéressant de noter que plusieurs entreprises couvrent plus d'une activité principale.

- Trois entreprises sur dix se consacrent à la production ainsi qu'à la recherche et au développement de produits pharmaceutiques.
- Deux entreprises sur dix couvraient toutes ces activités (vente, production ainsi que recherche et développement de produits pharmaceutiques). Cette large diversité d'activité pourrait être expliquée par la grande taille de ces deux entreprises qui ont plus de mille employés.

Ainsi, même si les entreprises de notre échantillon provenaient toutes du même secteur d'activité, soit le secteur pharmaceutique, leurs activités principales varient.

4.1.3) TYPE D'ENTREPRISE

Situées dans la région de Montréal et ses environs, la grande majorité des entreprises rencontrées sont une filiale canadienne d'une multinationale dont le siège social se retrouve majoritairement aux États-Unis ou dans un pays européen. Le marché des filiales canadiennes est national, ainsi, les produits pharmaceutiques sont vendus principalement au Canada.

4.1.4) NOMBRE D'EMPLOYÉS

Le nombre d'employés des entreprises rencontrées varie beaucoup d'une entreprise à l'autre. En effet, le tableau suivant indique clairement la répartition des entreprises selon le nombre d'employés. Ainsi, la majorité des entreprises ont soit moins de 250 employés ou plus de 1000 employés.

Tableau 11 : Répartition des entreprises selon le nombre d'employés

Moins de 250 employés	4
Entre 250 et 500	1
Entre 500 et 750	0
Entre 750 et 1000	1
Entre 1000 et 1300	4

4.1.5) CARACTÉRISTIQUES DE LA MAIN-D'OEUVRE

Pour ce qui est des caractéristiques de la main-d'œuvre, l'âge moyen des employés se situe à environ 35 ans. Par ailleurs, six entreprises sur dix sont davantage composées d'un personnel féminin et deux intervenants parmi ces entreprises ont mentionné que la proportion des hommes augmente selon les échelons de la compagnie. Deux compagnies sur dix sont plutôt caractérisées par une répartition égale entre les deux sexes. Les intervenants des deux autres entreprises de notre échantillon ne connaissaient pas la répartition précise hommes/femmes.

Les entreprises rencontrées se ressemblent considérablement quant à la scolarité de leurs employés. En effet, les employés de production ou les employés de bureau ont majoritairement un diplôme d'études secondaires ou collégiales, les professionnels et les représentants des ventes ou de marketing ont en majorité un baccalauréat alors que les cadres ou les employés en recherche possèdent généralement un diplôme d'études supérieures.

Une caractéristique intéressante de cette industrie est que l'ancienneté des employés est relativement basse dans la plupart des compagnies rencontrées, soit moins de 5 ans. De plus, trois entreprises de notre échantillon ont un taux de roulement d'employés relativement bas, soit une moyenne de 2 % par année. Ces intervenants expliquaient cette réalité par une croissance récente de la compagnie et par le fait même, une croissance du nombre d'employés, mais également par le fait

que les conditions de travail offertes aux employés soient bonnes. Le taux de roulement des autres entreprises n'est pas connu.

4.2) ANALYSE DU TYPE DE FORMATION OFFERTE DANS LES ORGANISATIONS

Il est important de mentionner que toutes les entreprises rencontrées offrent des activités de formation. Cette particularité était un critère de sélection. Nous pouvons tout de même constater que cet aspect est important pour chacune d'elles. Ce fait peut être expliqué par le secteur d'activité. En effet, puisque les entreprises de notre échantillon font partie du secteur pharmaceutique, elles doivent offrir des formations très strictes afin d'offrir des produits de qualité, mais aussi en fonction des normes gouvernementales.

4.2.1) NORMES À RESPECTER

Les entreprises de notre échantillon, tel que mentionné précédemment, font partie du secteur d'activité pharmaceutique qui, comparativement à d'autres secteurs, est tout à fait particulier quant à la formation offerte. La réglementation qui encadre ce secteur de même que les normes gouvernementales sont si strictes que la formation ne peut en être qu'affectée. Tel que mentionné par la majorité des répondants, les formations doivent être structurées afin de respecter les différentes lois encadrant le secteur pharmaceutique.

Pour ce qui est des normes du Canada, les filiales canadiennes doivent d'abord respecter les BPF, c'est-à-dire les « Bonnes Pratiques de Fabrication ». Ces normes sont émises par Santé Canada et régies par l'Inspectorat de la DGPSA, c'est-à-dire la Direction Générale des Produits de Santé et des Aliments. Son rôle consiste principalement à effectuer des inspections auprès des entreprises impliquées dans une activité couverte par ces règlements afin de vérifier la conformité de ces sites par rapport aux BPF.

«Ces lignes directrices sur les BPF portent sur le Titre 2, partie C, du *Règlement sur les aliments et drogues*. Elles s'appliquent aux produits pharmaceutiques, radio-pharmaceutiques, biologiques et vétérinaires et ont été élaborées par Santé Canada en consultation avec ses partenaires. Ces lignes directrices ont pour but d'appliquer les exigences réglementaires de façon plus uniforme et de permettre à l'industrie réglementée de se conformer plus facilement à ces exigences » (Santé Canada, l'Inspectorat de la DGPSA, 2004).

Maurice Hughes, qui fait partie du comité sectoriel de la main-d'œuvre PharmaBio Développement, a fait une synthèse de l'enquête sur les besoins de main-d'œuvre et de perfectionnement en 2002 et souligne : «On dénote des besoins importants pour la formation technique (notamment les BPF) avec les travailleurs de production à former ainsi que pour la gestion avec les travailleurs à former» (Hughes, 2002).

La plupart des entreprises rencontrées entretiennent des liens avec les États-Unis soit par leurs activités y étant reliées, soit par leurs ventes de produits ou encore parce qu'elles possèdent un siège social situé aux États-Unis. Indéniablement, ces entreprises doivent se conformer aux lois de ce pays. Ces règles américaines sont administrées par la FDA, c'est-à-dire le *Food and Drug Administration*. L'Agence américaine de contrôle pharmaceutique et alimentaire, la FDA, est un organisme scientifique de réglementation responsable de la salubrité du matériel médical et des produits pharmaceutiques, de production nationale ou d'importation.

«L'action de cet organisme a des conséquences et des répercussion directes sur le mode de vie de toutes les personnes vivant sur le territoire des États-Unis. La FDA est internationalement reconnue comme organisme leader pour la réglementation des produits pharmaceutiques et alimentaires dans le monde. Un grand nombre de pays étrangers demandent et reçoivent l'aide de la FDA pour l'amélioration et le contrôle de la salubrité de leurs produits. La FDA appartient à la branche exécutive du Gouvernement des États-Unis, au Département de la santé et des ressources humaines (DHSS) et au Service de santé publique (PHS) » (FDA, 2004).

Les entreprises pharmaceutiques rencontrées doivent donc respecter les normes canadiennes, les BPF, ainsi que les lois américaines régies par la FDA. À

chaque année, des vérificateurs viennent s'assurer du respect des lois en termes de qualité, de mesures correctives à rencontrer, d'échéanciers par rapport aux plans de correction, etc. Les formations offertes dans ces compagnies doivent donc être ajustées afin de s'assurer qu'elles se plient à la réglementation pharmaceutique. Dans plusieurs entreprises, les employés reçoivent des formations techniques très strictes qui portent concrètement sur la compréhension de ces lois afin que le travail quotidien soit conforme à celles-ci. Une grande partie du travail des employés est directement affectée par ces lois de par certaines procédures à suivre, mais également par la rédaction de rapport et de formulaires qui doit être faite en fonction des normes.

4.2.2) TYPE DE FORMATIONS OFFERTES

Tous les employés des entreprises de notre échantillon sont touchés par la formation, mais une distinction doit être faite entre les formations techniques et les formations portant sur des «soft skills». Les formations techniques varient en fonction du type de poste occupé par un employé. Par exemple, les formations offertes aux employés de production ne seront pas les mêmes que celles présentées aux représentants des ventes. Ainsi, les formations techniques dispensées aux représentants porteront sur la connaissance des produits, leurs composantes et leurs effets sur l'être humain mais également sur la connaissance de la clientèle et des maladies visées par les produits ainsi que sur les techniques de vente, etc. D'un autre côté, les formations techniques offertes aux employés de production porteront davantage sur la production des nouveaux produits, sur les nouveaux équipements ou sur des techniques de production particulières.

La majorité des répondants ont mentionné offrir à la fois des formations techniques et des formations sur les «softs skills». Toutefois, sur ce point, aucune distinction ne peut être faite entre les différentes entreprises rencontrées.

Les entreprises comprises dans notre échantillon offrent principalement des formations internes à leurs employés, bien que les formations externes soient également présentes. En fait, les entreprises ayant le moins de ressources disponibles pour la formation vont davantage privilégier les formations externes, mais cette réalité n'est présente que dans la minorité des entreprises rencontrées. Les plus grandes entreprises, au contraire, favorisent les formations internes.

4.2.3) QU'EST-CE QUI DÉTERMINE LES BESOINS EN FORMATION?

Pour plusieurs entreprises rencontrées, le choix d'offrir de la formation est fait en fonction d'une évaluation des compétences. Mais après l'analyse des entrevues, on peut s'apercevoir que le besoin en formation, dans la majorité des cas, est défini suite à une conversation entre un employé et son directeur mises à part les formations offertes aux nouveaux employés.

Pour ce qui est des formations «soft skills», deux intervenants sur dix utilisent un modèle de compétences afin de déterminer quelles formations sont requises pour un employé. Mais pour six entreprises sur dix, le moyen utilisé afin de déterminer les besoins en formation est par l'évaluation du rendement. En effet, à travers cette évaluation, les gens indiquent leurs besoins de développement dans un formulaire d'évaluation de rendement.

Dans les plus petites entreprises, les besoins en formation sont davantage déterminés en fonction des besoins de chaque employé. Ces entreprises apprécieraient pouvoir faire une analyse des besoins en formation, mais le manque de temps et de ressources les empêcheraient de faire une analyse plus approfondie.

Deux intervenants ont mentionné utiliser un curriculum de formation afin de connaître les formations dispensées pour un employé et ainsi déterminer celles à venir. Les gens doivent donc suivre un certain nombre de cours qui sont inscrits dans le curriculum de formation et avant de pouvoir entrer dans leur poste, ils doivent

avoir suivi les cours ainsi que les tests requis. Et de façon semblable, deux entreprises sur dix utilisent un plan de développement pour chaque employé afin de déterminer les formations requises. D'un autre côté, deux entreprises offrent de la formation basée sur le profil de poste. Ce profil inclut une description du poste, des tâches et des connaissances requises pour le poste, mais également le niveau de compétence fonctionnel requis pour le poste qui peut être défini de même que les compétences de base. Alors, il y a une définition très précise du poste quand la personne y entre. L'entreprise peut vérifier les forces et les faiblesses de l'employé par rapport aux besoins du poste, pour ensuite établir un plan de développement précis.

4.2.4) EXPÉRIENCE EN FORMATION

Pour la grande majorité des entreprises, les activités de formation sont offertes depuis toujours, c'est-à-dire depuis l'ouverture de la compagnie. Cet aspect peut varier considérablement d'une compagnie à l'autre considérant qu'une d'entre elles est centenaire alors que d'autres n'existent que depuis quelques années. En effet, même si elles offrent de la formation depuis «toujours», les compagnies qui ne sont ouvertes que depuis quelques temps ont tout de même moins d'expérience en formation.

Le tableau suivant indique la répartition des entreprises selon leur expérience en formation.

Tableau 12 : Répartition des entreprises selon leur expérience en formation

Expérience en formation	Nombre d'entreprises rencontrées
4 ans	2
6 ans	2
7 ans	2
10 ans	1
14 ans	1
150 ans et plus	1

4.3) ANALYSE DE CONTENU DU NIVEAU D'ÉVALUATION DE LA FORMATION (VARIABLE DÉPENDANTE)

Suite à l'analyse de nos entretiens, nous avons classé chacune des entreprises selon le niveau d'évaluation de la formation où elles se situaient. Afin de déterminer le niveau d'évaluation atteint par une entreprise, une question était posée lors des entretiens afin de nous permettre de classer les entreprises objectivement. La question posée était la suivante :

«Lorsque vous faites une **évaluation** de la formation, qu'est-ce qui est évalué :
 les réactions des participants (leur appréciation) : (oui, non);
 les apprentissages : (oui, non);
 le comportement en emploi (résultats au travail) : (oui, non);
 les résultats sur l'organisation (qualitativement ou quantitativement; ex : satisfaction et motivation au travail, productivité, etc.) : (oui, non) ».

Les intervenants devaient donc indiquer, par oui ou non, s'ils faisaient l'évaluation de la formation pour chaque niveau de Kirkpatrick. D'autres questions permettaient alors d'approfondir l'évaluation pour chacun des niveaux atteints. Le

tableau suivant indique la répartition des entreprises selon les niveaux d'évaluation de la formation. Chaque niveau regroupe donc deux entreprises.

Tableau 13 : Répartition des entreprises selon le niveau d'évaluation de la formation

Niveau d'évaluation de la formation de Kirkpatrick	Nombre d'entreprises qui se limitent à ce niveau	Nombre d'entreprises qui font une évaluation à ce niveau
Niveau 0 : Aucune évaluation	2	-
Niveau 1 : Évaluation selon les réactions des participants	2	8
Niveau 2 : Évaluation selon les apprentissages	2	6
Niveau 3 : Évaluation selon les comportements en emploi	2	4
Niveau 4 : Évaluation selon les résultats sur l'organisation	2	2

Il semble important de préciser que pour atteindre un niveau, les entreprises devaient atteindre les niveaux inférieurs. Par exemple, une entreprise qui atteint le troisième niveau doit avoir également atteint les niveaux 1 et 2. Ainsi, dans la colonne centrale du tableau précédent, nous devons comprendre que le nombre d'entreprises pour chaque niveau représente le nombre d'entreprise qui se limitent à ce niveau. Donc, même si deux entreprises se limitent au deuxième niveau, nous pouvons tout de même comprendre que 6 entreprises atteignent ce niveau tel que présenté dans la dernière colonne.

4.3.1) ANALYSE DE L'ÉVALUATION DU NIVEAU 0

Deux entreprises de notre échantillon ne font aucune évaluation de leurs activités de formation. En effet, que ce soit des formations dispensées à l'interne ou à l'externe, aucune évaluation n'est faite. Les intervenants faisant partie de cette catégorie expliquent que l'évaluation qu'ils font est beaucoup plus informelle. Selon eux, la raison pour laquelle ils ne font aucune évaluation est que leur processus de formation n'est pas encore suffisamment structuré et développé. « *C'est tout simplement parce que notre société n'est pas rendu à ce stade dans son développement (intervenant 5)* ». Une de ces entreprises est en restructuration pour tout son processus de formation et l'évaluation qu'elle en faisait auparavant a été arrêtée puisqu'elle était inefficace. Le formulaire servant à mesurer les réactions des participants n'était pas anonyme et devait être signé par le superviseur de l'employé. Selon eux, les résultats et les commentaires qui ressortaient de cette analyse était tout simplement impertinents et inutilisables. Ainsi, ils ont décidé de cesser toute évaluation afin de se restructurer. Une autre explication offerte par un répondant est que leur entreprise est trop petite et pour cette raison, les moyens pour faire une évaluation sont insuffisants.

Néanmoins, les répondants provenant des entreprises ne faisant aucune évaluation de leurs activités de formation sont tout de même très conscients des bienfaits que l'évaluation de la formation pourrait leur apporter. D'ailleurs, ces entreprises sont en réorganisation pour tenter de faire une évaluation qui serait plus approfondie.

4.3.2) ANALYSE DE L'ÉVALUATION DU NIVEAU 1 (Évaluation par rapport aux réactions des participants)

À l'aide du tableau précédent, notons que deux intervenants se limitent à ce niveau d'évaluation de la formation, mais que six atteignent des niveaux supérieurs.

L'analyse de ce niveau se fera selon les huit intervenants puisqu'ils ne se différencient pas par rapport à ce niveau.

Le principal outil utilisé par tous est un questionnaire d'évaluation. L'utilisation d'un formulaire afin de récolter les réactions des participants est l'instrument privilégié par les entreprises rencontrées. Pour la majorité d'entre eux, ce formulaire est distribué immédiatement à la fin de la formation. Ce questionnaire comporte habituellement quelques questions avec une partie réservée aux commentaires. Deux intervenants ont souligné que le formulaire était composé de questions réparties sur une échelle de 1 à 5.

Les personnes qui sont impliquées dans cette évaluation sont principalement les participants de la formation, les formateurs qui reçoivent les commentaires et qui doivent ajuster la formation en fonction de ceux-ci et les personnes responsables de la fonction. Ces derniers sont en charge de faciliter le processus de formation et font les ajustements nécessaires pour améliorer l'efficacité des formations offertes, ils doivent donc avoir accès aux résultats de l'évaluation. Selon quelques répondants, un point essentiel afin de maximiser l'efficacité de l'évaluation du premier niveau est la confidentialité du formulaire.

Un intervenant a également souligné que le formulaire de son entreprise était construit en fonction des objectifs de la formation et que l'efficacité ainsi que la compétence du formateur était également des points évalués. Un intervenant a aussi mentionné qu'ils font une analyse des besoins en formation avant d'offrir cette formation afin d'enligner cette dernière en fonction des besoins de l'entreprise et des participants.

Trois entreprises de notre échantillon utilisent également un sondage afin de connaître les opinions des employés en ce qui concerne le processus de formation. Généralement, ces sondages sont offerts une à deux fois par année et les questions

portent principalement sur la formation en général, son processus, son suivi, son approbation générale, etc.

Parmi les huit intervenants qui font l'évaluation du premier niveau, deux intervenants ont mentionné qu'ils évaluaient leurs activités de formation mais seulement pour les formations qui sont offertes à l'interne alors que quatre répondants soulignent que l'évaluation du premier niveau se fait autant pour les formations dispensées à l'interne que celles offertes à l'externe. Allant dans la même direction, deux autres personnes interrogées soulignent que l'évaluation se fait autant pour les formations internes qu'externes, mais que l'évaluation des formations internes se fait de façon plus systématique. Pour ce qui est des formations externes, parfois, ce sont des firmes externes qui vont établir l'évaluation, cependant l'évaluation des formations externes se limite au premier niveau.

À travers les deux entreprises qui se limitent au premier niveau d'évaluation, un répondant a mentionné que la raison pour laquelle l'évaluation de la formation n'atteignait pas un niveau supérieur, était parce qu'ils ne considéraient pas que leur entreprise était suffisamment structurée pour supporter une surcharge de tâche supplémentaire. L'autre répondant a souligné que l'évaluation de la formation selon le premier niveau ne se faisait pas de façon systématique. En fait, pour ce qui est de l'entreprise pour laquelle il travaille, les évaluations ne sont faites que pour les nouvelles formations ou encore pour les formations qui ont une durée d'une journée ou plus.

4.3.3) ANALYSE DE L'ÉVALUATION DU NIVEAU 2 ((Évaluation par rapport aux apprentissages)

Passons maintenant à l'analyse de l'évaluation du deuxième niveau de Kirkpatrick, soit l'évaluation selon les apprentissages. En fait, six entreprises rencontrées approfondissent leur évaluation à ce niveau.

Tous les intervenants qui évaluent leurs activités de formation en fonction du deuxième niveau, le font, entre autres, par l'utilisation d'un examen. Ce type d'instrument permet de vérifier la compréhension de l'employé par rapport aux notions apprises dans la formation. La vérification du contenu est donc offerte par une série de questions soit à choix multiples ou par des «vrais ou faux» qui sont associés aux objectifs de la formation. Selon ces intervenants, cette étape est importante afin de s'assurer de la compréhension des employés. Généralement, les examens sont dispensés immédiatement à la fin de la formation.

Une entreprise comprise dans notre échantillon, en plus d'utiliser un examen, évalue leurs formations selon le niveau 2 à l'aide de jeux de rôle qui sont exécutés durant la formation. De cette façon, ils tentent de relier un atelier suite à une session didactique. Une autre entreprise a plutôt pour pratique d'inclure la discussion et les mises en situation dans leurs ateliers afin de vérifier la compréhension des employés.

Un répondant a souligné que pour ce qui est des cours offerts à l'externe, par exemple dans un établissement d'enseignement, les participants doivent réussir le cours afin que les coûts engendrés par la formation leurs soient remboursés, et cette réussite peut être vérifiée à l'aide d'un examen.

Un intervenant a mentionné que même s'ils approfondissent leur évaluation en fonction du troisième niveau, ils se limitent tout de même au deuxième niveau en ce qui concerne les formations «softs». Le niveau de l'évaluation de la formation pourrait donc être déterminé en fonction du type de formation offerte. Par ailleurs, une autre personne interrogée considère que l'évaluation des apprentissages se fait pour certains types de cours qui nécessitent une réussite afin de poursuivre à un niveau supérieur de la formation. La vérification du transfert des connaissances est alors possible à l'aide d'un examen.

Allant dans le même sens, un intervenant, qui limite son évaluation au premier niveau, a tout de même souligné que pour certaines formations, l'évaluation au deuxième niveau peut être réalisée. Selon lui, de même qu'un autre intervenant, l'évaluation de la formation par un examen se fait seulement pour les nouveaux employés qui sont en formation initiale, pour les formations qui sont en lien avec les lois à respecter ou encore pour les formations qui sont essentielles pour occuper un poste. Pour ce type de formation, des examens seront complétés par les participants afin de s'assurer de leur compréhension pour les notions importantes.

4.3.4) ANALYSE DE L'ÉVALUATION DU NIVEAU 3 (Évaluation par rapport aux comportements en emploi)

Quatre entreprises évaluent leurs formations selon le troisième niveau. Les outils utilisés pour faire l'évaluation des comportements en emploi sont très variables d'une entreprise à l'autre. La majorité d'entre elles va tout de même privilégier l'observation sur le terrain. Certains mentionnent que cette technique permet de faire des audits et d'aller vérifier directement sur le terrain pour voir si le transfert des connaissances est fait. Ainsi, pour la majorité des cas, ce sera un formateur ou une personne qualifiée qui va observer la personne accomplir la tâche après avoir reçu sa formation. Un intervenant a aussi précisé que certaines personnes responsables dans chacun des départements consacrent 20 à 40 % de leur temps à s'assurer que les gens ont bien compris leurs tâches et ce qu'ils avaient appris dans les formations. L'évaluation du troisième niveau se fait donc par un suivi sur le plancher, dans le milieu de travail des participants.

Un intervenant a précisé que pour le transfert des connaissances ou des habiletés au travail, ils vont d'abord cibler les formations qu'ils considèrent critiques dans les opérations. Pour les formations qui sont associées à la qualité, la pureté ou l'intégrité du produit, ils vont aller vérifier le transfert des connaissances et des habiletés directement sur la tâche que l'employé a à accomplir. Donc, ils se trouvent à

qualifier l'employé de cette façon là. Ils peuvent s'assurer que ce qui lui a été communiqué lors de la formation est mis en vigueur et appliqué. Par la suite, un suivi va être effectué pour s'assurer que non seulement l'employé est capable de faire son travail, mais qu'il est capable de le faire de façon répétitive et autonome. C'est donc principalement l'observation qui est utilisée.

Selon un autre intervenant, l'évaluation de la formation selon les comportements en emploi est difficile à effectuer pour certains types de postes tels que les représentants des ventes. Les employés qui occupent ce type de poste sont régulièrement à l'extérieur de l'entreprise afin de rencontrer des clients et les résultats de leur travail sont difficilement mesurables. La seule façon de les évaluer est de se rendre sur la route avec eux afin d'avoir une appréciation globale de comment les notions de la formation sont utilisées en emploi. Les superviseurs des représentants peuvent, par l'observation, vérifier entre autres les connaissances de l'employé, les interactions avec les clients ainsi que ses techniques de ventes apprises en formation. Par la suite, les superviseurs peuvent rédiger un rapport sur les différents points évalués. Par conséquent, cette évaluation peut se faire davantage selon l'observation et la rédaction d'un rapport, mais elle demeure tout de même informelle. D'un autre côté, les comportements en emploi des employés de production sont plus facilement évaluables. Les tâches pour ce type de poste peuvent être observées et quantifiées. Ainsi, l'évaluation est plus facilement accessible.

Deux répondants nous ont, pour leur part, mentionné que leur façon d'évaluer les comportements en emploi se faisait, entre autres, en fonction des résultats. Si, par exemple, un employé devait produire un certain nombre de produits suite à une formation et que l'employé respecte ce quota et que les procédures sont bien suivies, de même que la rédaction des rapports, il est alors possible de conclure, selon eux, que l'employé a bien transféré ses connaissances en emploi. Ce type d'évaluation n'est possible que pour les employés qui occupent un poste où les résultats sont vérifiables et mesurables, comme un employé de production.

4.3.5) ANALYSE DE L'ÉVALUATION DU NIVEAU 4 (Évaluation par rapport aux résultats sur l'organisation)

Deux entreprises disent évaluer leurs activités de formation au niveau supérieur, soit en fonction des résultats sur l'organisation. Pour une de celles-ci, les rapports de productivité de l'entreprise et les sondages sont les outils permettant d'évaluer les formations en fonction des résultats sur l'organisation. Selon eux, une bonne productivité témoigne que les employés sont bien formés. La citation suivante d'un de ces intervenants résume sa vision : « *Si les employés sont bien formés et qu'ils sont connaissant de leur emploi, à ce moment là, ils vendent plus et ça amène plus de ventes et ça fait plus de profits (intervenant 7)* ». Cette entreprise fait également des sondages auprès de la clientèle afin de connaître sa satisfaction de l'entreprise en générale mais également du service offert par leurs employés. Cette approche permet également de connaître les besoins de la clientèle. Un sondage est aussi distribué auprès des employés afin de connaître leur satisfaction face à l'entreprise. Le roulement de personnel est aussi vérifié. Selon eux, un faible roulement de personnel est un bon indicateur de la satisfaction des employés face à la formation. Cette entreprise estime également que si les objectifs organisationnels de l'entreprise ont été atteints, les formations dispensées ont été efficaces.

Parmi les répondants affirmant évaluer les formations en fonction des quatre niveaux, une analyse plus approfondie permet d'avancer qu'une de ces entreprises a confondu l'évaluation de la formation avec l'évaluation de rendement. L'intervenant a souligné que le deuxième niveau de Kirkpatrick, soit l'évaluation des apprentissages, n'était pas atteint. Pourtant, ce dernier a souligné que le niveau 3, c'est-à-dire l'évaluation selon les comportements en emploi, se faisait à travers l'évaluation de rendement. Les apprentissages, de même que les comportements en emploi des employés étaient évalués par l'évaluation de rendement fait à chaque année. Ainsi, si l'employé obtenait une bonne évaluation de rendement, il était alors possible pour eux de conclure que les formations offertes étaient efficaces.

Cependant, aucune évaluation spécifique n'était faite en fonction de chaque formation.

Le deuxième répondant qui évaluait les activités de formation en fonction du quatrième niveau, soit l'évaluation selon les résultats sur l'organisation, était très réticent à offrir de l'information durant l'entrevue. Malgré notre respect de la confidentialité, les politiques de l'entreprise empêchaient le répondant à nous soumettre certaines informations et à nous permettre d'enregistrer l'entrevue. Par conséquent, l'analyse de cette entrevue est très limitée pour notre étude et en particulier en ce qui concerne les modalités régissant l'évaluation qu'il disait faire au niveau 4 de Kirkpatrick.

Bien que seulement deux entreprises aient dit qu'elles se rendaient au niveau 4 de Kirkpatrick, nous suggérons que plusieurs font informellement des liens entre la formation et les retombées sur l'organisation comme en témoignent les exemples suivants.

Deux intervenants ont mentionné que la formation permettait d'augmenter la motivation des employés. Le fait de pouvoir partager avec des collègues à l'occasion d'une formation peut, en effet, augmenter la motivation d'un employé. De plus, un autre intervenant a mentionné que la formation avait un impact positif sur le roulement du personnel, qui d'ailleurs pourrait être mis en relation avec l'augmentation de la motivation des employés formés et de leur satisfaction. Par ailleurs, d'autres impacts de la formation ressortis par nos répondants sont l'augmentation des connaissances et de l'estime de soi des employés, une diminution au niveau des pertes de temps et des ressources ainsi qu'une augmentation de l'efficacité du rendement ou de la productivité. Par rapport à ce dernier impact, certains répondants soulignent que la formation permet d'augmenter l'efficacité des gens dans leur poste de travail. Ainsi, s'ils ne sont pas formés adéquatement ou s'ils ne comprennent pas leur rôle et ce qu'on attend d'eux, il est possible de perdre de l'efficacité. *«L'augmentation des connaissances à travers une formation permet par*

le fait même une augmentation de l'autonomie des personnes qui reçoivent cette formation là (intervenant 3)».

Un autre impact mentionné est l'augmentation de la flexibilité des employés. De cette manière, il est possible, à l'aide d'une formation, de s'assurer que les gens d'un groupe soient formés pour plusieurs tâches afin de permettre à l'entreprise d'avoir la flexibilité de transférer les employés dans un autre groupe où les besoins se font sentir. La formation peut donc avoir un impact direct sur la mobilité des gens dans une compagnie. Néanmoins, il est important de souligner que selon quelques répondants, les impacts de la formation «soft» sont moins directs et sont plus difficilement mesurables.

Ces exemples indiquent donc une évaluation informelle de divers impacts de la formation sur l'organisation en dépit du fait que les répondants admettaient ne pas faire d'évaluation de la formation quant à ses effets sur l'organisation (du moins la majorité des intervenants).

Enfin, suite à l'analyse des résultats et à diverses constatations, nous sommes en mesure d'avancer que les entreprises rencontrées sont tout de même conscientes de l'importance de l'évaluation des activités de formation. Néanmoins, celles-ci n'atteignent pas toutes le même niveau d'évaluation. Deux d'entre elles ne font pas du tout d'évaluation de formation et seulement deux autres se rendent au dernier niveau. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette réalité. Dans notre troisième chapitre, nous avons soumis les hypothèses que les objectifs organisationnels, la disponibilité des ressources humaines et monétaires pourraient être en cause quant au niveau atteint de l'évaluation. Les sections suivantes serviront donc à explorer ces hypothèses grâce à une analyse approfondie des résultats.

4.4) ANALYSE DE CONTENU DES OBJECTIFS ORGANISATIONNELS (VARIABLE INDÉPENDANTE 1)

Si on se rapporte à notre modèle d'analyse, nous avons formulé une hypothèse portant sur la relation entre l'évaluation de la formation (variable dépendante) et les objectifs organisationnels (première variable indépendante). Voici donc cette hypothèse : «Plus une organisation a des objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick.» L'analyse des résultats portant sur cette variable indépendante nous permettra d'explorer cette hypothèse.

Suite aux entrevues réalisées, il est possible de constater que les entreprises rencontrées convergent toutes quant à leurs objectifs organisationnels de base. Les objectifs suivants ont pu être relevés dans la grande majorité des entreprises :

- augmenter les profits de l'entreprise;
- obtenir une plus grande part de marché;
- produire des produits pharmaceutiques de qualité en respectant les normes établies.

Pourtant, une analyse plus approfondie montre que les compagnies de notre échantillon diffèrent considérablement par rapport à leurs objectifs organisationnels concernant la main-d'oeuvre. En effet, mis à part les grands objectifs de base qui se répercutent d'une année à l'autre, les objectifs de chacune des entreprises varient. Alors qu'une entreprise considère l'augmentation de la confiance auprès du public comme étant une priorité, une autre croit plutôt en l'importance d'une pénétration de ses produits sur le marché. L'objectif principal pour une autre entreprise est d'être flexible et de s'ajuster rapidement à des nouveaux changements ou encore de faire de la recherche de classe mondiale.

Un point intéressant à noter est que pour la majorité des compagnies, les objectifs sont précis, clairs et surtout, connus des employés afin que tous travaillent

dans le même sens. D'ailleurs, un intervenant a même souligné que l'entreprise pour laquelle il travaille, a instauré des processus afin que les employés connaissent la mission de l'entreprise et qu'ils comprennent leur rôle à l'intérieur de l'entreprise. Toutefois, pour deux autres entreprises, les objectifs organisationnels ne sont pas bien définis et les dirigeants sont les seuls à connaître les véritables objectifs. Mais cette réalité ne touche que très peu d'entreprises parmi celles rencontrées et principalement les plus petites entreprises.

Les employés, dans les entreprises rencontrées, sont souvent considérés comme étant importants et comme ayant un rôle clé dans l'entreprise. Un des objectifs organisationnels pour quatre entreprises rencontrées est d'être un employeur de choix pour leurs employés. Ils désirent conserver les meilleurs employés ayant les meilleures compétences, de l'expérience et qui se démarquent dans l'entreprise. Ils font donc tout en leur pouvoir pour offrir des conditions de travail respectables et un environnement souhaité pour leurs employés. D'ailleurs, deux intervenants ont mentionné l'importance accordée à la communication avec leurs employés et le sondage est un outil utilisé afin de favoriser cette communication.

Neuf intervenants ont souligné que le développement de leurs employés était une priorité afin d'avoir les personnes les plus compétentes possible. Pour eux, la formation du personnel est une priorité et il est facilement possible de constater les bienfaits de la formation. Ces entreprises considèrent que la formation est essentielle afin de demeurer compétitif. Ainsi, si les entreprises veulent fabriquer des produits de qualité, ils doivent avoir des employés formés et compétents. D'ailleurs, même si une entreprise n'a pas de département de ressources humaines ou de département consacré à la formation, les bienfaits liés au développement du personnel sont tout de même présents.

Bref, parmi les entreprises rencontrées, nous observons de grands objectifs organisationnels communs. Les divergences portent davantage sur les objectifs portant sur la main-d'œuvre. Par ailleurs, nous constatons que la formation est une

priorité pour toutes les entreprises de notre échantillon, mais que l'évaluation de la formation n'est pas une étape prioritaire pour la majorité d'entre elles. En plus, le support des dirigeants à faire l'évaluation de la formation est manquant.

En effet, même si la formation est considérée comme étant importante, sept intervenants consultés ont mentionné que l'évaluation de la formation n'était pas une priorité actuelle dans leur entreprise. Deux intervenants ont mentionné que l'évaluation de la formation n'est pas vraiment nécessaire puisqu'il existe une confiance aveugle en la formation. Ils forment leurs employés puisqu'ils savent que cette activité est importante et avantageuse alors ils ne considèrent pas qu'une évaluation pourrait être nécessaire. « *Donc, en croyant beaucoup en la formation, on dirait qu'on a moins besoin de se justifier en termes de retour sur l'investissement en formation (intervenant 2)* ».

En approfondissant notre analyse, il est possible de constater que les intervenants qui notent un support de la part des dirigeants face à l'évaluation de la formation proviennent des entreprises qui atteignent les niveaux les plus élevés d'évaluation. En effet, sur les dix entreprises rencontrées, nous en avons clairement identifié deux qui ont des objectifs organisationnels et un support des dirigeants qui valorisent l'évaluation de la formation et ce sont celles qui atteignent le niveau le plus élevé.

Au contraire, nous constatons que quatre entreprises de notre échantillon qui ont des objectifs organisationnels qui ne valorisent pas nécessairement la formation et son évaluation ne portent pas d'importance sur l'évaluation de la formation. Il est à noter que les dirigeants de ces entreprises consultées n'offrent aucun support allant dans le sens de l'évaluation de la formation. Pour ces mêmes entreprises, les niveaux atteints par rapport à l'évaluation de la formation sont relativement bas. « *Nous ne faisons pas plus d'évaluation parce que ce n'était pas dans notre culture et nous n'avons pas eu le soutien de faire plus que ça (intervenant 1)*. » Ainsi, cet intervenant qui provient d'une entreprise qui évalue ses activités de formation selon le premier

niveau explique cette réalité par le manque de support de la part de ses dirigeants, mais également par le fait que la culture de l'entreprise diverge de cette conception.

Par ailleurs, quatre intervenants ont mentionné qu'ils sentaient que leurs dirigeants étaient de plus en plus sensibilisés à l'importance de l'évaluation de la formation. Ces derniers s'aperçoivent que la formation n'est peut-être pas aussi efficace qu'ils le voudraient et l'évaluation de la formation permettrait donc de cerner les lacunes et d'être plus efficace dans cette formation. Selon eux, cette ouverture et ce support de plus en plus grand des dirigeants leur a permis d'améliorer l'évaluation qu'ils faisaient de leurs activités de formation. Ainsi, l'évaluation de la formation dans ces entreprises est beaucoup plus élaborée qu'auparavant.

Ainsi, ces constatations nous amènent à valider notre première hypothèse. En effet, l'analyse de nos résultats nous permet d'avancer que cette hypothèse a pu être vérifiée à l'intérieur de notre échantillon. L'évaluation de la formation n'est pas considérée comme étant une priorité pour la majeure partie des entreprises rencontrées. Par ailleurs, le support des dirigeants face à l'évaluation est également manquant. Cette réalité est davantage observée chez les entreprises qui ont un système d'évaluation peu évolué. D'un autre côté, les entreprises qui ont un support de la part des dirigeants pour faire l'évaluation de la formation sont celles qui ont le processus d'évaluation le plus élaboré et approfondi.

Tableau 14 : Exploration de la première hypothèse

Hypothèse	Variable indépendante correspondante	Exploration de l'hypothèse
Hypothèse 1 : Plus une organisation a des objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick.	Objectifs organisationnels	Les résultats vont dans le sens de cette hypothèse.

En conclusion, nos résultats vont dans le sens que les objectifs organisationnels ont un lien avec l'évaluation de la formation. Enfin, plusieurs intervenants rencontrés soulignent que la vision de leur entreprise et de leurs dirigeants tend vers un développement de l'évaluation de leurs activités de formation. Il est donc possible de croire que les objectifs organisationnels des entreprises iront dans ce sens et que l'évaluation de la formation sera de plus en plus développée.

4.5) ANALYSE DE CONTENU DE LA DISPONIBILITÉ DES RESSOURCES HUMAINES (VARIABLE INDÉPENDANTE 2)

Avant de faire l'analyse de contenu de notre deuxième variable indépendante, soit la disponibilité des ressources humaines, il est pertinent d'énoncer de nouveau notre hypothèse s'y rapportant. Celle-ci se formule de la manière suivante : « Plus une organisation a de ressources humaines disponibles pour l'évaluation de ses activités de formation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick. » Ainsi, l'analyse des résultats obtenus nous permettra d'explorer la validité de cette hypothèse.

La grande majorité des entreprises ont un département consacré aux ressources humaines et la formation est généralement une activité qui relève de ce département. Toutefois, aucune entreprise interrogée n'a de personnel qui se spécialise et se consacre à l'évaluation de la formation. En fait, cette activité, si elle existe, entre dans le mandat des personnes responsables de la formation dans les organisations puisque ce sont elles qui connaissent le plus les formations offertes.

Le tableau suivant tente de faire un résumé de l'opinion des intervenants face à notre deuxième variable indépendante. Les personnes interrogées devaient donc déterminer si la disponibilité des ressources humaines et la disponibilité des outils étaient «suffisante» ou «insuffisante» pour faire l'évaluation de la formation.

Tableau 15 : Opinion des intervenants en fonction de la disponibilité des ressources humaines et d'outils pour l'évaluation de la formation

Niveau atteint	Disponibilité des ressources humaines pour l'évaluation de la formation	Disponibilité d'outils pour l'évaluation de la formation
Niveau 0 : Intervenants 5 Intervenants 9	Insuffisante Suffisante	Insuffisante Suffisante
Niveau 1 : Intervenants 1 Intervenants 8	Insuffisante Insuffisante	Suffisante Insuffisante
Niveau 2 : Intervenants 2 Intervenants 4	Insuffisante Insuffisante	Insuffisante Insuffisante
Niveau 3 : Intervenants 3 Intervenants 6	Insuffisante Insuffisante	Suffisante Insuffisante
Niveau 4 : Intervenants 7 Intervenants 10	Suffisante Insuffisante	Suffisante Suffisante

Ce tableau indique clairement que huit répondants soulignent un manque de disponibilité de ressources humaines pour faire l'évaluation de la formation. La citation suivante résume l'opinion d'un des intervenants face à cette question.

«Les ressources sont mises où les priorités sont, où l'urgence est et la formation ne fait pas partie de cette urgence là, donc on a pas les ressources nécessaires pour faire autant d'évaluation qu'on voudrait à l'intérieur de la formation (intervenants 3)».

La principale constatation qui ressort de ce tableau est que la disponibilité des ressources humaines n'est pas de plus en plus suffisante à mesure que les niveaux augmentent. Voici quelques raisons qui nous poussent à faire cette affirmation.

Observons d'abord la disponibilité des ressources humaines des intervenants 9 et 7. Ces deux intervenants se situent à des niveaux opposés, et pourtant, ces deux répondants considèrent que la disponibilité des ressources humaines est « suffisante » pour faire l'évaluation de leur activité de formation. Notre hypothèse supposait le

contraire, c'est-à-dire que plus une entreprise avait de ressources humaines de disponibles pour faire l'évaluation, plus elle atteignait un niveau élevé d'évaluation. Pour que notre hypothèse soit confirmée, il aurait été pertinent que l'intervenant 9, qui se situe au niveau le plus inférieur, considère que la disponibilité des ressources humaines soit « insuffisante », et ce, contrairement à l'intervenant 7 qui atteint le niveau le plus élevé. Or, il n'en n'est rien. Ainsi, nous ne pouvons pas constater une progression sur la disponibilité des ressources humaines au fur et à mesure que nous augmentons à un niveau supérieur dans la hiérarchie de Kirkpatrick.

Par ailleurs, une analyse semblable peut être faite en regard aux intervenants 1 et 10. En effet, ces deux répondants considèrent que la disponibilité des ressources humaines est « insuffisante » même si les deux atteignent des niveaux opposés.

Pour ce qui est de la disponibilité des outils, la moitié des intervenants considère avoir suffisamment d'outils afin de faire une évaluation de la formation qui serait efficace alors que l'autre moitié croit le contraire. En fait, les outils que les entreprises possèdent sont développés par eux-mêmes selon leurs connaissances. Aucun outil standard n'est donc utilisé. Encore une fois, aucune progression n'est constatée par rapport à la disponibilité des outils d'un niveau à un autre.

Ainsi, ce tableau nous porte à croire que le niveau atteint de l'évaluation de la formation n'est pas relié à la disponibilité des ressources humaines qu'une entreprise possède et nous amène donc à infirmer notre deuxième hypothèse. En effet, pour que cette hypothèse soit vérifiée, le tableau aurait dû présenter une certaine évolution d'un niveau à l'autre et indiquer que plus un niveau est élevé, plus les intervenants considèrent qu'ils ont suffisamment de ressources humaines et d'outils de disponibles pour évaluer leurs activités de formation. Ainsi, les entrevues réalisées ne nous ont pas permis de supporter la véracité de notre deuxième hypothèse.

Tableau 16 : Exploration de la deuxième hypothèse

Hypothèse	Variable indépendante correspondante	Exploration de l'hypothèse
Hypothèse 2 : Plus une organisation a de ressources humaines disponibles pour l'évaluation de ses activités de formation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick.	Ressources Humaines	Les résultats ne vont pas dans le sens de cette hypothèse.

4.6) ANALYSE DE CONTENU DE LA DISPONIBILITÉ DES RESSOURCES MONÉTAIRES (VARIABLE INDÉPENDANTE 3)

En ce qui a trait à la disponibilité des ressources monétaires, notre hypothèse est la suivante : « Plus une organisation a de ressources monétaires disponibles pour l'évaluation de ses activités de formation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick ». En fait, cette troisième hypothèse se rapporte à l'impact que notre dernière variable indépendante (les ressources monétaires) a sur notre variable dépendante soit le niveau atteint de l'évaluation de la formation.

Les visions des intervenants par rapport à cette variable tendent, pour la majorité, vers une direction bien précise. La citation suivante reflète une tendance commune chez les intervenants par rapport à la question portant sur la présence d'un budget alloué à l'évaluation de la formation :

« Non, nous n'avons pas directement de budget pour l'évaluation de la formation. Le budget de l'évaluation de la formation entre dans le budget de la formation en général (intervenant 1) »

La plupart des intervenants soulignent que le budget de l'évaluation de la formation est inclus dans le budget de la formation qui comprend aussi les outils (s'il y en a), les sondages, les consultants, les rédactions des évaluations, etc.

Par ailleurs, nous avons tenté d'explorer si les répondants de notre échantillon considéraient que le budget qu'ils avaient était suffisant pour procéder aux évaluations qu'ils souhaitent faire. La majorité d'entre eux répondaient à l'affirmative, soit que le budget qu'ils possédaient était suffisant.

L'analyse du contenu de cette variable nous porte donc à infirmer notre troisième hypothèse. Pour que nous puissions confirmer notre troisième hypothèse, nous aurions dû constater une différence entre les intervenants qui atteignent un niveau inférieur et ceux qui sont aux niveaux supérieurs quant à la disponibilité des ressources monétaires. En effet, il aurait été pertinent de voir que les intervenants du niveau inférieur considèrent que leur budget pour l'évaluation de la formation est insuffisant et, au contraire, que les répondants des niveaux supérieurs croient que leur budget est suffisant. Pourtant, l'analyse des discours des intervenants ne montre pas une divergence d'opinion sur ce point entre les intervenants des différents niveaux.

Alors, ces constatations nous permettent d'avancer que si une organisation a plus de ressources monétaires disponibles pour l'évaluation de ses activités de formation, malgré tout, cette évaluation n'atteindra pas nécessairement un niveau plus élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick. En fait, nous ne pouvons pas conclure à un lien entre notre variable dépendante, l'évaluation de la formation, et notre troisième variable indépendante, soit la disponibilité des ressources monétaires.

Tableau 17 : Exploration de la troisième hypothèse

Hypothèse	Variable indépendante correspondante	Exploration de l'hypothèse
Hypothèse 3 : Plus une organisation a de ressources monétaires disponibles pour l'évaluation de ses activités de formation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick.	Ressources monétaires	Les résultats ne vont pas dans le sens de cette hypothèse.

Donc, suite à cette analyse, nous ne pouvons pas affirmer que les organisations ne font pas suffisamment d'évaluation de la formation en raison du manque de budget. D'ailleurs, la citation d'un intervenant témoigne clairement cette réalité :

« Il faudrait par exemple qu'on soit capable de motiver à l'exécutif comment que l'évaluation de la formation est important, mais non ce ne serait pas une question de coût (intervenant 5) ».

Ce ne serait donc pas une question de coût puisque si l'exécutif était conscient de l'importance de l'évaluation de la formation, il n'hésiterait pas à investir un budget tout comme il le fait pour la formation.

4.7) PRÉSENTATION DES AVANTAGES DE L'ÉVALUATION DE LA FORMATION

Durant la réalisation des entrevues, nous avons tenté de connaître les avantages de faire une évaluation de la formation pour chacune des personnes interrogées. Les opinions sur ce point convergent toutes vers les mêmes avantages. En effet, la citation suivante d'un de nos intervenants en témoigne clairement :

« De plus en plus on voit les bienfaits de la formation et je pense qu'à travers ce processus là (l'évaluation de la formation), la formation est de plus en plus acceptée comme étant un investissement et non comme un fardeau à la démarche de travail (intervenant 3) ».

Une analyse plus approfondie a permis de cerner différents avantages en fonction de chacun des niveaux d'évaluation.

D'abord, pour ce qui est des réactions des participants pour le premier niveau, les intervenants reconnaissent tous les mêmes avantages. En effet, selon la majorité d'entre eux, l'évaluation de la formation permet de savoir si certaines parties de la formation ne sont pas claires et permet également de déterminer si la qualité de la formation donnée est bonne. Ainsi, l'évaluation permet d'apporter des améliorations à la formation au niveau technique par rapport à sa durée et à son processus afin d'avoir la formation la plus efficace possible.

En ce qui concerne le niveau des apprentissages, l'évaluation de la formation, selon les répondants, permet de vérifier que le contenu de la formation se transmet bien aux participants. En effet, grâce à l'évaluation, il est désormais possible de s'assurer que les connaissances soient bien transmises, mais également de déterminer si l'employé a bien compris, s'il a besoin de formation supplémentaire et s'il est prêt à faire le travail de façon autonome.

Les avantages reliés au niveau 3 (les comportements en emploi) sont de s'assurer que les connaissances soient bien transmises mais également de vérifier la capacité de les mettre en application. L'évaluation de la formation permet donc de s'assurer que les employés font ce qu'ils ont à faire. De plus, cette étape permet de constater le transfert des connaissances qui sont appliquées de façon adéquate dans le milieu de travail. Selon plus de la moitié des intervenants, l'évaluation de la formation offre aussi quelque chose de concret sur lequel il est possible de se baser quand on regarde l'individu en fonction de son développement ainsi que sa performance dans l'organisation.

Enfin, au cours des entrevues, les intervenants ont mentionné quelques avantages qui sont reliés au quatrième niveau, c'est-à-dire les résultats sur l'organisation, mais ces avantages semblent également être reliés aux impacts de l'évaluation sur l'efficacité des formations. D'abord, selon la majorité d'entre eux, l'évaluation de la formation donne un feed-back afin de constater l'efficacité des formations offertes. De plus, il est possible de déterminer les faiblesses dans la formation, de s'orienter afin de les atténuer et ainsi, éviter des pertes de temps reliées à des formations inefficaces. Dans ce sens, il est possible d'éviter de dépenser des sommes d'argent sur des formations qui sont peut-être moins utiles que ce qu'on croyait au début de leur pratique et ainsi de mieux gérer cet argent pour obtenir une formation plus adéquate pour les employés. Par ailleurs, cette étape permet de cerner les besoins réels en formation et de s'orienter en fonction d'eux. Deux répondants rencontrés ont également mentionné que l'évaluation de la formation offre un aspect métrique pour vérifier l'efficacité des formations et selon eux, lorsqu'il est possible de présenter des chiffres aux gestionnaires de l'entreprise, les budgets en formation deviennent alors plus accessibles. Pour terminer, trois intervenants ont mentionné que l'évaluation des activités de formation facilitait la prise de décisions stratégiques pour l'entreprise quant à la formation.

Bref, les intervenants s'entendent sur le fait que les gestionnaires sont de plus en plus conscients qu'il est primordial de former leurs employés, mais également qu'il faut être efficace dans cette formation. Ils voient ainsi davantage les bienfaits de l'évaluation de la formation.

4.8) PRÉSENTATION DES OBSTACLES DE L'ÉVALUATION DE LA FORMATION

En ce qui a trait aux obstacles de l'évaluation de la formation, les opinions des intervenants tendent dans une direction bien précise. En effet, le principal obstacle de l'évaluation de la formation qui a été soulevé est que cette étape prend beaucoup de temps. En fait, huit répondants sont en accord sur ce point. Ainsi, l'investissement de

temps et le côté clérical de l'évaluation sont des aspects négatifs qui importunent les entreprises et leurs gestionnaires.

Un autre obstacle de faire l'évaluation de la formation est qu'il est très difficile de convaincre les membres de l'organisation, mais également les dirigeants, que cette étape est primordiale dans le processus de la formation. Étant donné que les résultats de l'évaluation ne sont pas concrets, les dirigeants sont difficilement convaincus de son efficacité et ne voient pas les bienfaits de la mettre en pratique. La citation suivante d'un intervenant montre clairement ce point :

« Le problème avec cela (l'évaluation de la formation), c'est que ça prend du temps et que c'est pas concret alors on a de la difficulté en ce moment à faire comprendre à nos gestionnaires que l'heure qu'ils prennent par quart avec leurs gens pour les aligner, pour leur donner du coaching, du feed-back, ça a un impact direct sur l'efficacité de leurs gens. Et puis comme ils ne sont pas en train de travailler sur quelque chose de concret, ils ne voient pas la plus-value de ça. Donc, évaluer la formation, c'est comme si on venait leur rajouter une étape de plus avant de passer au vrai travail quotidien (intervenant 6) ».

Quatre intervenants ont mentionné que la problématique réside plutôt dans le fait que les résultats qui ressortent de l'évaluation ne sont pas utilisés. En fait, ils lisent les évaluations, les regardent sans pourtant faire ressortir les tendances ou sans apporter les modifications nécessaires. D'ailleurs, un intervenant a fait ressortir un point intéressant, c'est-à-dire que selon lui, le premier niveau du modèle de Kirkpatrick (évaluation selon les réactions des participants) ne donne aucun résultat puisque les résultats sont influencés par les habiletés et la personnalité du professeur. Alors, selon cet intervenant, le niveau 3 (évaluation selon les comportements en emploi) devrait être la cible désirée afin d'obtenir une évaluation pertinente. Allant dans le même sens, trois répondants ont soulevé que par rapport au deuxième niveau (les apprentissages), la difficulté est de déterminer quel est le niveau de passage acceptable pour les examens et quelles actions engendrées en cas d'échec. Ainsi, les entreprises font des examens mais aucune mesure n'est prise si l'évaluation indique une déficience.

Certains répondants ont également fait ressortir le manque d'expertise interne et de spécialité dans le domaine comme étant un obstacle. Par ailleurs, un intervenant a aussi mentionné qu'il est important d'avoir les ressources nécessaires afin de répondre aux besoins des gens et de faire une évaluation complète et efficace. D'ailleurs, cet obstacle ressorti par un intervenant entre en lien avec notre deuxième hypothèse qui porte justement sur la disponibilité des ressources humaines. Pourtant, l'analyse en profondeur de chacune des variables, faite précédemment, a justement donné des résultats opposés en ce qui concerne la disponibilité des ressources humaines.

Deux répondants ont mentionné être incapables de déterminer les impacts que leurs activités de formation ont sur leur organisation. Cette réalité pourrait s'expliquer justement par le manque d'évaluation de la formation ou encore, comme le mentionne un intervenant, cela pourrait s'expliquer par la mentalité qui n'est pas très ouverte à mesurer les résultats de formation. Ces entreprises offrent donc des formations à leurs employés sans connaître les impacts de cet investissement. Ainsi, on pourrait se questionner sur la motivation de ces entreprises à offrir de la formation. Cette réalité pourrait s'expliquer par une confiance aveugle en la formation, c'est-à-dire au fait de croire que la formation est un bon investissement sans en connaître les véritables impacts. Par ailleurs, il est possible que les entreprises offrent de la formation à leurs employés dans le seul but de se conformer aux règlements pharmaceutiques sans que la connaissance des véritables impacts soit leur priorité.

Enfin, deux intervenants ont déclaré que l'évaluation de la formation n'avait aucun obstacle et qu'en fait, les avantages étaient plus grands et plus importants. Ainsi, le fait de ne pas effectuer cette étape du processus de formation serait de « jouer à l'autruche (intervenant 10) ». Alors, il semble qu'une sensibilisation serait requise auprès des dirigeants pour tenter de leur faire réaliser que cette étape est essentielle afin de maximiser l'efficacité des formations dispensées.

4.9) ÉVALUATION DE LA FORMATION COMPENSÉE PAR L'ÉVALUATION DE RENDEMENT

Une analyse plus approfondie des entrevues réalisées nous a permis de faire ressortir une notion importante pour notre sujet d'étude, soit l'évaluation de rendement. En fait, nous n'avions pas soupçonné que l'évaluation de rendement pouvait avoir un lien avec l'évaluation de la formation. Pourtant, ces deux activités sont en lien pour plusieurs entreprises que nous avons visitées.

Sept intervenants ont mentionné faire une évaluation de rendement pour leurs employés et généralement, selon une fréquence annuelle. Dans ce type d'évaluation, les employés sont mesurés sur des aspects tangibles de leurs tâches, mais aussi sur des valeurs et sur des compétences un peu plus «softs» qui sont requises pour leur emploi. De plus, les employés peuvent indiquer leurs besoins de développement dans leur évaluation de rendement et de leur côté, les gestionnaires peuvent également mentionner les formations requises pour un employé afin qu'il obtienne un rendement satisfaisant.

Mais principalement, le lien que nous pouvons faire entre les deux types d'évaluation est que deux intervenants ont souligné que leur processus d'évaluation de la formation n'était pas beaucoup développé puisqu'ils se servaient de leur évaluation de rendement afin de connaître l'efficacité de leurs activités de formation.

Les entrevues effectuées nous ont permis de constater que la plupart des entreprises qui n'atteignent pas le troisième niveau d'évaluation ne le font pas car ils considèrent que l'évaluation de rendement permet de vérifier les comportements des employés en emploi. Pour eux, cela serait une perte de temps de faire une évaluation de la formation selon les comportements en plus d'une évaluation de rendement. Ainsi, selon eux, l'évaluation du troisième niveau se fait davantage informellement via l'évaluation de rendement.

En effet, selon ces mêmes intervenants, l'évaluation de rendement permet de vérifier les comportements des employés tout comme le permet l'évaluation de la formation selon le troisième niveau (évaluation des comportements en emploi). Ainsi, aller récolter de nouveau les comportements en emploi par une évaluation de la formation pourrait être redondant et engendrerait une perte de temps et d'argent pour les entreprises. Bref, pour ces raisons, certains dirigeants préfèrent ne pas faire l'évaluation de la formation selon le troisième niveau.

Le traitement des résultats ne nous permet pas d'approfondir davantage la question puisque le concept « évaluation de rendement » n'était pas inclus dans notre devis de recherche. Néanmoins, une étude plus approfondie serait intéressante et nécessaire afin d'en connaître un peu plus sur le lien unissant l'évaluation de rendement à l'évaluation de la formation.

4.10) LIENS DE LA VARIABLE DÉPENDANTE AVEC LES VARIABLES DESCRIPTIVES

Suite à notre analyse de résultats, nous avons pu faire ressortir des liens entre la variable dépendante et certaines variables descriptives que nous croyions, dès le départ, sans importance et neutres. Les résultats montrent pourtant le contraire. En effet, l'évaluation de la formation pourrait être influencée par l'expérience en formation, le type de poste occupé par l'employé formé ainsi que le type de formation dispensée. Ainsi, les passages suivants nous permettront de connaître les liens unissant ces variables.

4.10.1) EXPÉRIENCE EN FORMATION

Une analyse en profondeur des entrevues nous a permis de constater qu'il est possible qu'un lien unisse l'évaluation de la formation et l'expérience en formation. En effet, trois répondants ont fait ressortir que la problématique de l'évaluation de la

formation réside dans le manque d'expérience en formation. En effet, le manque de développement et de structure de la formation en général implique que l'étape de l'évaluation de la formation soit négligée. Par exemple, un intervenant souligne : « *Je pense que notre budget est suffisant, c'est juste une question de se structurer* (intervenant 6) » alors qu'un autre dit que « *c'est plutôt juste parce qu'on a pas la capacité de le faire présentement* (intervenant 5) ». Ces citations soulèvent à notre avis l'hypothèse suivante : « plus une entreprise a de l'expérience en formation et a un processus de formation structuré, plus l'évaluation de ses activités de formation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick ». Ces suppositions ont été mentionnées par certains intervenants, mais puisque huit entreprises ont entre 4 et 10 ans d'expérience en formation, notre échantillon ne nous permet pas d'explorer cette nouvelle hypothèse.

4.10.2) TYPE DE POSTE OCCUPÉ PAR L'EMPLOYÉ FORMÉ

Ensuite, tel que mentionné précédemment dans ce chapitre, certaines constatations nous amènent à croire que l'évaluation de la formation pourrait être influencée par le type de poste qu'un employé occupe.

En effet, certains types de poste permettent aux gestionnaires de faire une évaluation de la formation plus approfondie puisque les compétences évaluées ou les comportements étudiés sont facilement mesurables et observables. Par exemple, les compétences et habiletés requises par les employés de production sont facilement quantifiables. Ainsi, l'évaluation de la formation serait plus facilement applicable auprès de ces employés.

Au contraire, certains types de poste, de par leur nature ou leur complexité, rendent presque impossible une évaluation de formation. Précédemment, les

représentants des ventes ont été cités en exemple puisqu'en effet, les compétences que ces employés doivent posséder sont difficilement observables et quantifiables.

Il serait donc plus facile et accessible d'évaluer les employés qui occupent des postes qui requièrent des compétences facilement observables et mesurables. Toutefois, les deux intervenants qui nous ont fait ressortir le lien entre le type de poste et l'évaluation de la formation ont tout de même mentionné que cette distinction entre les postes s'impose davantage lors de l'évaluation des comportements en emploi, soit le troisième niveau.

Ainsi, les résultats nous permettent de supposer que l'évaluation de la formation pourrait être influencée par le type de poste occupé par l'employé formé. Toutefois les résultats récoltés jusqu'à maintenant ne nous permettent pas de supporter la véracité de cet énoncé.

4.10.3) TYPE DE FORMATION DISPENSÉE

Le traitement des résultats nous porte à croire que le type de formation dispensée pourrait avoir une influence sur l'évaluation de la formation. En effet, nos résultats nous indiquent que cette variable pourrait avoir un impact même si elle n'avait pas été identifiée préalablement dans notre étude.

Plusieurs intervenants de notre échantillon ont mentionné que l'évaluation de la formation atteignait des niveaux différents en fonction du type de formation dispensée. Deux intervenants ont mentionné que l'évaluation qu'ils effectuaient était plus élevée pour les formations offertes aux nouveaux employés qui sont en formation initiale ou encore pour les formations qui portent sur la réglementation gouvernementale. Alors qu'en général, les formations sont évaluées selon le premier niveau, un de ces intervenants souligne que pour ces types de formation, il est nécessaire d'avoir un examen afin de s'assurer de la compréhension de l'employé

face à des notions importantes pour qu'il puisse l'appliquer de façon autonome dans son travail quotidien.

Allant dans le même sens, deux autres intervenants ont mentionné qu'ils privilégient une évaluation plus approfondie en ce qui concerne les formations qui sont critiques pour les opérations. Ainsi, pour les formations associées à la qualité du produit, à sa pureté ou à son intégrité, ils vont évaluer les comportements en emploi afin de s'assurer que toutes les procédures soient respectées.

Une entreprise comprise dans notre échantillon évalue ses activités de formation seulement pour les nouvelles formations ou les formations d'une durée de plus d'une journée. Un autre intervenant a également mentionné que l'évaluation de la formation qu'ils offraient variait entre les formations techniques et les formations « softs ». Selon lui, l'évaluation qu'ils font de leurs activités de formation atteint le troisième niveau, mais que l'évaluation pour les formations « softs » se limitent au deuxième niveau.

Deux intervenants ont souligné qu'ils évaluaient leurs activités de formation mais seulement pour les formations offertes à l'interne. Deux autres ont mentionné que l'évaluation de la formation est la même pour les formations dispensées à l'interne ou à l'externe, mais que l'évaluation pour les formations internes est plus systématique.

Ainsi, ces constatations nous amènent à croire que le type de formation dispensée pourrait effectivement avoir un lien avec l'évaluation de la formation. De futures études seraient donc nécessaires afin d'approfondir le lien unissant ces deux variables.

Suite à l'analyse de contenu que nous avons réalisée, nous avons pu constater que d'autres variables, autres que celles déjà énoncées, pourraient également influencer le niveau atteint de l'évaluation de la formation. Nous n'avons pas

identifié ces variables dans notre devis de recherche, mais certaines pistes dans notre analyse de contenu nous indiquent qu'il est important d'en faire une distinction. En effet, l'expérience en formation, le type de poste occupé par l'employé formé ainsi que le type de formation dispensée seraient des variables qui influenceraient notre variable dépendante tout comme les objectifs organisationnels identifiés dans notre modèle d'analyse. Nos résultats viennent donc ajouter des pistes qui pourraient être des variables indépendantes que nous n'avons pas cernées préalablement dans notre modèle d'analyse, mais qui sont tout de même pertinentes à l'objet de notre étude.

4.11) SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DE CONTENU

Avant de passer à notre chapitre de discussion, voici une synthèse de l'analyse de contenu.

Notre échantillon était composé de filiales d'entreprises étrangères, qui sont généralement composées de moins de 250 employés ou plus de 1000 employés. Celles-ci doivent respecter différentes normes entourant leurs pratiques dans le secteur pharmaceutique telles que les lois canadiennes, soit «Bonnes Pratiques de Fabrication» et les normes américaines émises par le *Food and Drug Administration*. Ainsi, les formations dispensées dans les entreprises s'enlignent avec ces lois afin que les employés travaillent en harmonie avec celles-ci. Les formations offertes dans les entreprises rencontrées sont principalement des formations techniques en fonction des différents types de postes ou des formations portant sur des « softs skills ».

Nous avons formulé trois hypothèses et le traitement des résultats nous a permis d'explorer la véracité de celles-ci. Une seule d'entre elles a pu être confirmée, soit l'hypothèse portant sur le lien positif entre les objectifs organisationnels et le niveau atteint de l'évaluation de la formation. Ainsi, plus une entreprise a des

objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick.

Par ailleurs, les résultats obtenus ne nous permettent pas de conclure à un lien significatif entre l'évaluation de la formation et la disponibilité des ressources humaines et des ressources monétaires. Ainsi les hypothèses s'y rapportant n'ont pas pu être confirmées.

Tableau 18 : Exploration des hypothèses de recherche

Hypothèses	Exploration
Hypothèse 1 : Plus une organisation a des objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick.	Les résultats vont dans le sens de cette hypothèse.
Hypothèse 2 : Plus une organisation a de ressources humaines disponibles pour l'évaluation de ses activités de formation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick.	Les résultats ne vont pas dans le sens de cette hypothèse.
Hypothèse 3 : Plus une organisation a de ressources monétaires disponibles pour l'évaluation de ses activités de formation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick.	Les résultats ne vont pas dans le sens de cette hypothèse.

Notre étude tentait de nous faire connaître les déterminants de l'évaluation de la formation dans les organisations. L'analyse des résultats et l'exploration des hypothèses nous permet donc de répondre à notre question de recherche de la façon suivante : « Les objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son

évaluation sont un déterminant du niveau d'évaluation de la formation qui sera atteint ».

Toutefois rappelons qu'il pourrait être intéressant d'étudier de nouvelles hypothèses concernant l'expérience en formation, le type de poste occupé par l'employé formé ainsi que le type de formation dispensée. En effet, les discussions avec les différents intervenants nous ont permis de ressortir ces nouvelles possibilités que nous n'avions pas pu analyser dans la présente étude.

Afin de comprendre clairement les résultats de notre analyse, le chapitre suivant offrira une discussion par rapport aux résultats obtenus en lien avec la littérature et notre modèle d'analyse présenté dans le deuxième chapitre.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION

Le présent chapitre offre une discussion des résultats ressortis à l'aide de notre analyse de contenu. La première partie nous permettra de comparer nos résultats avec notre revue de la littérature présentée au premier chapitre de ce mémoire. Les convergences et les divergences entre nos résultats et les différents auteurs de la littérature seront donc présentées. Par la suite, nous ferons un retour sur notre modèle conceptuel afin de déterminer sa pertinence en regard aux résultats ressortis dans notre étude. Des ajustements de notre modèle seront également apportés. La troisième partie de ce chapitre de discussion comportera une description des apports de connaissances de notre étude. Enfin, nous terminerons par une présentation des différentes limites de notre étude.

5.1) COMPARAISONS DES RÉSULTATS AVEC LA LITTÉRATURE

Cette première partie servira à comparer les résultats de notre étude avec la littérature. Ainsi, nous allons déterminer en quoi nos résultats convergent ou, au contraire, divergent, avec les auteurs de la littérature.

D'abord, il est important de rappeler que le modèle d'évaluation de Kirkpatrick représente la base de notre modèle d'analyse. Tel que mentionné dans la revue de la littérature, le modèle de Kirkpatrick regroupe quatre niveaux d'évaluation, soit l'évaluation par rapport aux réactions des participants, aux apprentissages, aux comportements en emploi ainsi qu'aux résultats sur l'organisation. Notre variable dépendante, c'est-à-dire l'évaluation de la formation, a donc été divisée en cinq niveaux, soit les quatre niveaux provenant du modèle de Kirkpatrick ainsi que l'absence d'évaluation.

Malgré que le modèle de Kirkpatrick ait été élaboré en 1979, il s'est avéré être un bon modèle de base pour notre étude. En effet, notre variable dépendante est ressortie de ce modèle et les entreprises rencontrées ont pu être classées en fonction du niveau d'évaluation atteint. Les résultats obtenus dans notre étude nous ont permis d'identifier une variable indépendante et trois nouvelles variables qui pourraient avoir un lien avec notre variable dépendante, inspirée du modèle de Kirkpatrick.

Toutefois, nous pouvons constater des divergences entre nos résultats et ceux de Kirkpatrick par rapport à la répartition des entreprises selon les différents niveaux d'évaluation. Le tableau suivant indique la répartition des entreprises selon Kirkpatrick, McIntyre ainsi que selon les résultats de notre étude.

Tableau 19 : Répartition des entreprises pour chaque niveau d'évaluation selon notre étude, Kirkpatrick et McIntyre

	Répartition des entreprises selon Kirkpatrick	Répartition des entreprises selon McIntyre 1994 (dans Belcourt et al. 1996) selon un sondage de 250 compagnies	Répartition des entreprises selon les résultats de notre échantillon de 10 entreprises
Niveau 0	-	-	20 %
Niveau 1	75 %	75 %	20 %
Niveau 2	50 %	30 %	20 %
Niveau 3	20 %	16 %	20 %
Niveau 4	15 %	5 %	20 %

Le tableau précédent montre clairement qu'il existe une divergence entre nos résultats et ceux de Kirkpatrick, mais également par rapport à l'étude de McIntyre en ce qui concerne la répartition des entreprises pour chaque niveau d'évaluation. Il est possible d'expliquer cette divergence par la composition de notre échantillon. En effet, puisque notre échantillon comporte seulement dix entreprises dû à nos

ressources limitées, il nous a été impossible de constituer un échantillon représentatif. Par ailleurs, la littérature ne précise pas de quelle façon Kirkpatrick et McIntyre ont constitué la répartition des entreprises en fonction de chaque niveau. Le classement des entreprises a donc pu être effectué différemment de celui fait dans notre étude, ce qui expliquerait les divergences entre ces auteurs et notre étude sur ce point.

Becker (1964) est également un auteur qui a été soulevé dans notre revue de la littérature. La théorie du capital humain de Becker considère la formation comme étant un investissement. Selon lui, si un acteur est rationnel, il va mesurer le rendement de ses investissements. Or, contrairement à la théorie de Becker, nos résultats nous indiquent que seulement une minorité des répondants suivent la même rationalité économique puisque seulement deux d'entre eux ont atteint le quatrième niveau de Kirkpatrick. En fait, la majorité des entreprises rencontrées ne suivent pas le raisonnement de Becker en poussant leur rationalité à évaluer leurs activités de formation et se limitent donc aux niveaux inférieurs d'évaluation. Donc, la grande majorité des intervenants n'évaluent que très peu leurs formations malgré leurs investissements. Les intervenants rencontrés considèrent tout de même la formation comme un investissement et non seulement comme une dépense, ce qui va dans le même sens que Becker. Mais cette vision ne pousse pas leur rationalité à vouloir évaluer les activités de formation. En fait, l'évaluation se fait de façon plus informelle et qualitative. Notre étude nous amène donc à considérer la théorie de Becker comme difficilement vérifiable eu égard à ce qui semble être une rationalité plutôt limitée chez nos acteurs.

Toutefois, il est nécessaire de préciser que deux intervenants, dans notre échantillon, ont mentionné implicitement que la vision de Becker était de plus en plus présente chez leurs dirigeants. Ainsi, en regard à la théorie de Becker et au traitement de nos résultats, nous pouvons croire que les entreprises seront de plus en plus enclines à évaluer leurs activités de formation afin de déterminer le retour sur leurs investissements en formation.

Comparons maintenant nos résultats avec ceux des auteurs qui ont permis la formulation de nos trois hypothèses. Nous avons formulé nos hypothèses en nous inspirant de certains auteurs relevés dans notre revue de la littérature. Ces hypothèses étaient à la base de notre étude et les résultats ont permis de les explorer. Ainsi, le tableau suivant présente nos hypothèses, leurs sources dans la littérature ainsi que l'exploration de celles-ci avec les résultats obtenus dans notre étude.

Tableau 20 : Les hypothèses de recherche, leurs sources dans la littérature et leur exploration

Hypothèses	Sources	Exploration
Hypothèse 1 : Plus une organisation a des objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick.	Lewis et Thornhill, 1994 Brinkerhoff (1988 dans Mann et Robertson, 1996) Henripin (1998 dans Emploi-Québec, 2004) Belcourt et al., 1996 Shelton et Alliger, 1993	Les résultats vont dans le sens de cette hypothèse.
Hypothèse 2 : Plus une organisation a de ressources humaines disponibles pour l'évaluation de ses activités de formation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick.	Belcourt et al. (1996) Shelton et Alliger (1993) Lapierre et al. (2002) Ostroff (1991)	Les résultats ne vont pas dans le sens de cette hypothèse.
Hypothèse 3 : Plus une organisation a de ressources monétaires disponibles pour l'évaluation de ses activités de formation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick.	Belcourt et al. (1996) Stone et Melts (1993 dans Belcourt et al., 1996) Shelton et Alliger (1993) Lapierre et al. (2002) Buckley et Caple (1990 dans Lewis et Thornhill, 1994) Campbell et al. (1970 dans Meyer et Raich, 1983)	Les résultats ne vont pas dans le sens de cette hypothèse.

Tel que présenté par le tableau, les résultats nous ont permis de confirmer la validité de notre première hypothèse et d'infirmer les deux autres. La comparaison de nos résultats avec les auteurs qui nous ont servi de base à la formulation de ces hypothèses nous permettra de déterminer pour quelles raisons nous arrivons à des résultats semblables pour la première hypothèse et à des résultats divergents pour la deuxième et la troisième hypothèse.

Portons d'abord notre analyse à la première hypothèse : « Plus une organisation a des objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick ». Les travaux de différents auteurs nous ont permis de formuler cette hypothèse et certaines convergences peuvent être constatées en lien avec les résultats de notre étude. D'abord, tout comme Lewis et Thornhill (1994), nos résultats indiquent que les entreprises qui ne valorisent pas la formation et son évaluation ont un processus d'évaluation de la formation qui est absent ou inefficace. De plus, selon certains auteurs (Belcourt et al. (1996) ainsi que Shelton et Alliger (1993)), les entreprises négligent l'évaluation de la formation dû au manque de support de la part des dirigeants et nos résultats vont dans le même sens. Par ailleurs, l'approche stratégique de Brinkerhoff (1988 dans Mann et Robertson, 1996) suppose une évaluation de la formation qui débute au stade initial d'identification des besoins de la formation en relation avec les objectifs organisationnels. Nos résultats ne nous ont pas permis de supporter précisément cet énoncé. Toutefois, les deux entreprises qui atteignaient le niveau le plus élevé d'évaluation faisaient une évaluation des besoins de formation qui étaient mis en relation avec les objectifs organisationnels.

Ainsi, nos résultats vont dans le même sens que ces auteurs, soit que plus une entreprise a des objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation, plus elle pourra atteindre un niveau supérieur dans la hiérarchie de Kirkpatrick.

Comparons maintenant nos résultats avec la littérature en ce qui concerne notre deuxième hypothèse qui est la suivante : « Plus une organisation a de ressources humaines disponibles pour l'évaluation de ses activités de formation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick ». Plusieurs auteurs nous avaient permis de formuler cette hypothèse. Pourtant, nos résultats nous ont amené à infirmer cette hypothèse.

Quelques auteurs (Belcourt et al., 1996, Shelton et Alliger, 1993, Lapierre et al., 2002 ainsi qu'Ostroff, 1991) s'entendent sur le fait que les entreprises font peu d'évaluation de la formation dû à un manque de ressources humaines. Lapierre et al. (2002) avaient également souligné que pour effectuer une évaluation efficace, il est nécessaire, pour une organisation, d'avoir une expertise suffisante afin d'utiliser les outils adéquatement. Pourtant, nos résultats ne vont pas dans le même sens puisque aucune progression n'a été observée quant à la disponibilité des ressources humaines parmi les entreprises rencontrées au fur et à mesure que nous augmentons à un niveau supérieur dans la hiérarchie de Kirkpatrick. Ainsi, nos résultats montrent que la disponibilité des ressources humaines pour faire l'évaluation de la formation n'est pas un déterminant de l'évaluation de la formation.

Concernant notre troisième hypothèse portant sur la disponibilité des ressources monétaires et son impact sur le niveau d'évaluation de la formation du modèle de Kirkpatrick, nos résultats ne nous permettent pas de conclure à un lien significatif unissant ces deux variables. Cette hypothèse est la suivante : « Plus une organisation a de ressources monétaires disponibles pour l'évaluation de ses activités de formation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick. ».

Tel que présenté dans notre revue de la littérature, plusieurs auteurs nous ont permis de formuler cette hypothèse. Ces auteurs sont les suivants : Belcourt et al. (1996), Stone et Melts (1993 dans Belcourt et al., 1996), Shelton et Alliger (1993), Lapierre et al. (2002), Buckley et Caple (1990 dans Lewis et Thornhill, 1994) ainsi

que Campbell et al. (1970 dans Meyer et Raich, 1983). En fait, tous ces auteurs s'entendent sur le fait que les entreprises négligent l'évaluation de leurs activités de formation dû au coût trop élevé relié à cette étape. Toutefois, l'analyse de nos entrevues nous a fourni des résultats divergents. En effet, la grande majorité des intervenants rencontrés considéraient que le budget qu'ils possédaient était suffisant pour procéder à une évaluation de leurs activités de formation. Pour que nos résultats concordent avec les travaux des auteurs ci-dessus, nous aurions dû constater une divergence entre les intervenants qui atteignent un niveau inférieur d'évaluation et ceux qui sont à un niveau supérieur par rapport à la disponibilité des ressources monétaires. Pourtant, il n'en est rien. Ainsi, tel que mentionné précédemment et contrairement aux travaux de ces auteurs, nos résultats nous amènent à la conclusion que la disponibilité des ressources monétaires pour faire l'évaluation de la formation n'est pas un déterminant du niveau atteint d'évaluation dans la hiérarchie de Kirkpatrick.

Ainsi, nous pouvons conclure que nos résultats convergent avec les auteurs de la littérature par rapport à la première hypothèse et divergent quant à la deuxième et troisième hypothèse. D'autres comparaisons peuvent également être effectuées entre certains auteurs et nos résultats par rapport aux avantages et aux obstacles de l'évaluation de la formation.

Les différents avantages identifiés par les auteurs dans la revue de la littérature concordent avec ceux soulevés dans le discours des intervenants rencontrés. D'abord, l'évaluation de la formation constitue une technique de diagnostic qui permet la révision des activités de formation selon Ostroff (1991) et Phillips (dans Mann et Robertson, 1996). Tel que mentionné précédemment, la majorité des intervenants sont en accord avec cet énoncé. Par ailleurs, Mann et Robertson (1996) soulignent que l'évaluation de la formation facilite la prise de décision stratégique quant à la formation et nos résultats vont dans le même sens. De plus, tel qu'identifié dans la revue de la littérature, Belcourt et al. (1996) a identifié plusieurs raisons d'évaluer les programmes de formation dont l'identification des

forces et faiblesses de la formation et l'atteinte des objectifs de la formation. Nos résultats indiquent que les intervenants rencontrés considèrent également ces avantages.

Une comparaison peut également être effectuée entre nos résultats et ceux des auteurs de la littérature concernant les obstacles de faire l'évaluation de la formation. Nos résultats convergent avec ceux de certains auteurs (Hashim, 2001 ; Lewis et Thornhill, 1994 ; Lapierre et al., 2002) qui s'entendent sur le fait que l'évaluation de la formation est un aspect négligé par les entreprises. Certains auteurs de la littérature ont tenté d'expliquer cette problématique. En effet, Belcourt et al. (1996) ainsi que Shelton et Alliger (1993) ont identifié quelques raisons qui expliqueraient que les entreprises ne portent que très peu d'attention à l'évaluation de la formation. Ces raisons sont les suivantes : manque de temps, difficulté à isoler les impacts de la formation par rapport aux autres variables, manque de support de la part des dirigeants. Les résultats de notre étude vont dans le même sens que ces auteurs.

Les intervenants rencontrés dans notre étude ont également soulevé la complexité de l'évaluation de la formation et les auteurs de la littérature semblent en accord sur ces points. En effet, Mann et Robertson (1996) soulignent que la principale barrière de l'évaluation de la formation est de connaître quoi évaluer et comment évaluer une formation. Par ailleurs, Boverie et al. (1994) soulignent que l'évaluation de la formation est généralement effectuée sans instruments valides et fiables. En fait, la moitié des intervenants rencontrés dans notre échantillon ne considèrent pas avoir suffisamment d'outils pour faire l'évaluation de la formation et soulignent que les outils qu'ils possèdent ne sont pas toujours fiables.

Nous pouvons également trouver certaines divergences entre nos résultats et les auteurs de la littérature quant aux obstacles de l'évaluation de la formation. D'abord, Buckley et Caple (1990 dans Lewis et Thornhill, 1994) de même que Belcourt et al. (1996) ainsi que Shelton et Alliger (1993) soulèvent un problème de coût lié à l'évaluation de la formation. Pourtant, nos résultats ont infirmé notre

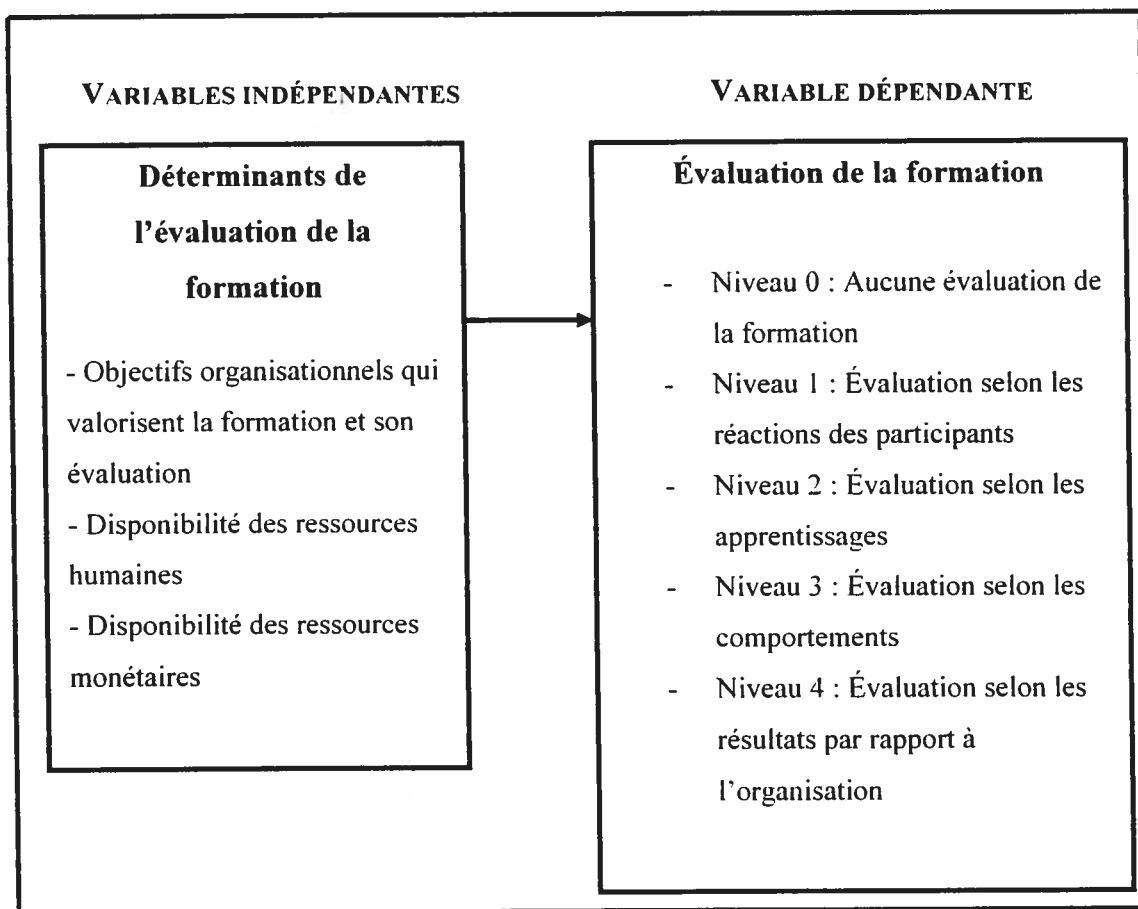
hypothèse reliée à cette problématique et nous ont amené à conclure que la disponibilité des ressources monétaires n'était pas un déterminant de l'évaluation de la formation. De plus, une étude d'Emploi-Québec (2004) a permis de soulever que l'absence d'évaluation de la formation se reflète principalement auprès des entreprises ayant une masse salariale de moins de 1 million de dollars puisqu'elles offrent davantage des formations informelles. Toutefois, la composition de notre échantillon ne nous permettait pas de comparer l'évaluation de la formation entre des entreprises de tailles différentes.

Pour terminer, les passages précédents nous ont démontré en quoi les résultats de notre étude appuyaient ou non les travaux des auteurs de la littérature. Les convergences sont principalement présentes par rapport à la première hypothèse portant sur les objectifs organisationnels. Au contraire, les divergences se situent en grande majorité par rapport aux hypothèses qui ont été infirmées soit celles portant sur la disponibilité des ressources humaines et monétaires.

5.2) COMPARAISON DES RÉSULTATS AVEC LE MODÈLE CONCEPTUEL

La deuxième partie de ce chapitre sera consacrée à une comparaison entre nos résultats et notre modèle conceptuel présenté au deuxième chapitre de ce mémoire. Revoyons d'abord notre modèle conceptuel tel que présenté au deuxième chapitre :

Figure 3 : Modèle conceptuel



L'analyse de nos résultats nous amène à reconsidérer ce modèle. Dans le quatrième chapitre, le traitement des résultats nous a permis de constater que ce ne sont pas toutes les variables indépendantes de notre modèle conceptuel qui ont une influence sur notre variable dépendante. En effet, nous avons constaté que plus une

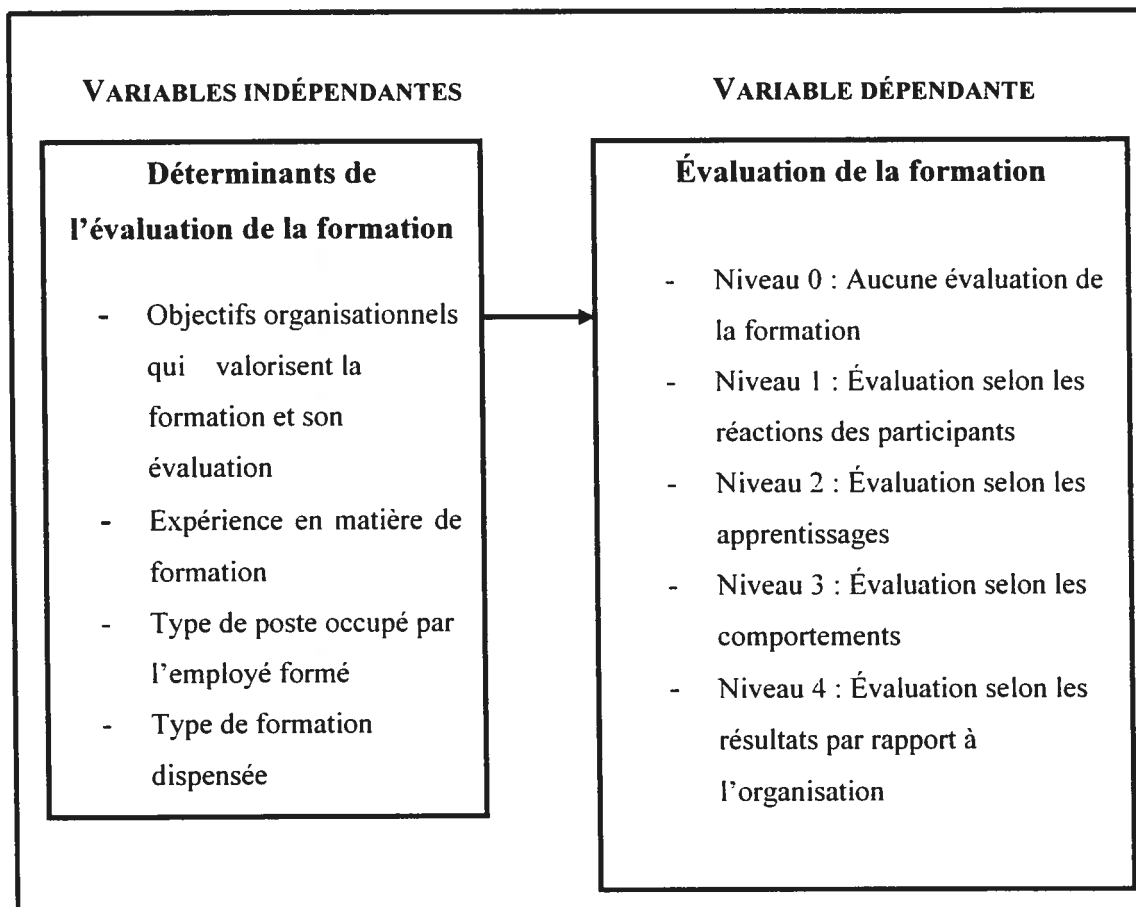
entreprise a des objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation, plus cette évaluation atteint un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick. Cette conclusion nous a d'ailleurs permis de croire en la véracité de notre première hypothèse.

Toutefois, en ce qui concerne les deux autres variables indépendantes, soit la disponibilité des ressources humaines et des ressources monétaires, les résultats nous porte à croire que ces deux variables n'ont pas d'impact sur notre variable dépendante. Ainsi, même si une organisation a des ressources humaines ou monétaires disponibles pour l'évaluation de ses activités de formation, cette évaluation n'atteindra pas nécessairement un niveau plus élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick. En fait, nos résultats ne nous ont pas permis de confirmer la validité de notre deuxième et troisième hypothèse.

Le côté exploratoire de notre étude nous a permis de faire ressortir trois autres variables qui pourraient avoir des impacts sur notre variable dépendante et qui n'avaient pas été identifiées, dès le départ, dans notre devis de recherche. Ces trois variables sont l'expérience en formation, le type de poste occupé par l'employé formé et le type de formation dispensée. Ainsi, les résultats de notre étude nous portent à croire que ces trois variables pourraient influencer le niveau atteint de l'évaluation de la formation dans la hiérarchie de Kirkpatrick.

Nos résultats ont donc démontré que notre modèle conceptuel comportait certaines lacunes. Ainsi, pour que notre modèle conceptuel soit pertinent en regard à nos résultats, il serait nécessaire de retirer deux variables indépendantes puisque nos résultats ont démontré leur absence de lien avec la variable dépendante. De plus, il serait important d'y inclure les trois nouvelles variables qui ont été identifiées comme ayant un lien avec l'évaluation de la formation.

Voici notre nouveau modèle conceptuel révisé qui va dans la même direction que nos résultats :

Figure 4 : Modèle conceptuel révisé

5.3) APPORT DE CONNAISSANCES DE NOTRE ÉTUDE

Notre étude nous a permis d'en connaître davantage sur l'évaluation de la formation et elle consiste en un apport théorique et pratique sur la question. La littérature qui existe sur le sujet n'est pas toujours convergente, ainsi, il était pertinent de s'y intéresser. De plus, le fait de faire des entrevues auprès d'organisations a apporté une dimension intéressante à notre étude et a permis d'approfondir les connaissances sur l'évaluation que les entreprises faisaient de leurs activités de formation.

La réponse à notre question de recherche nous a d'ailleurs permis d'identifier un déterminant sur lequel les personnes responsables de la formation dans les organisations devraient se pencher afin d'améliorer l'évaluation qu'ils font de leurs activités de formation. En effet, les résultats nous ont démontré que les objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation est un déterminant du niveau d'évaluation atteint.

Par ailleurs, les auteurs de la littérature laissaient entendre que la disponibilité des ressources humaines et la disponibilité des ressources financières étaient des déterminants de l'évaluation de la formation. Notre étude a obtenu des résultats divergents par rapport à ces deux variables. Par ailleurs, le côté exploratoire de notre étude nous a permis de faire ressortir trois autres variables qui auraient une influence sur l'évaluation de la formation alors qu'elles n'étaient pas mentionnées dans la littérature comme étant des déterminants. Ces variables sont les suivantes : expérience en formation, type de poste occupé par l'employé formé ainsi que le type de formation dispensée.

Notre étude nous a également permis d'acquérir de nouvelles connaissances quant au lien unissant l'évaluation de la formation et l'évaluation de rendement. En effet, certains intervenants de notre échantillon ont souligné que leur processus d'évaluation de la formation n'était pas très développé puisqu'ils utilisaient leur évaluation de rendement afin de connaître l'efficacité de leurs activités de formation. Ainsi, tel qu'exprimé par différents intervenants, nous observons que l'évaluation de rendement peut être intégrative puisqu'elle permet aux gestionnaires d'évaluer non seulement la performance des employés, mais également d'évaluer leurs formations.

Mentionnons également que nos résultats permettent d'avancer l'idée que si l'évaluation de la formation n'est pas accomplie en totalité selon le modèle de Kirkpatrick, cela pourrait s'expliquer, en plus des raisons évoquées dans ce mémoire, par une confiance aveugle en la formation. En fait, il semble que lorsque les gestionnaires sont convaincus que la formation offre des avantages, ils considèrent

qu'il n'est pas nécessaire de l'évaluer. Ainsi, puisque les gestionnaires sont convaincus de l'efficacité des activités de la formation, ils vont volontairement négliger de les évaluer et vont concentrer leurs énergies sur d'autres problématiques.

Ainsi, notre étude nous a permis de déterminer pour quelles raisons les organisations ne font pas d'évaluation de la formation ou, au contraire, pour quelles raisons elles en font. Notre étude constitue donc une base afin de permettre l'amélioration des connaissances générales et spécifiques de l'évaluation de la formation.

5.4) LIMITES DE NOTRE ÉTUDE

Notre étude nous a permis d'en connaître davantage sur l'évaluation de la formation et ses déterminants. Il est tout de même important de conserver une certaine réserve face à nos conclusions. En effet, notre étude comporte quelques limites qu'il est nécessaire de préciser.

Une première problématique réside dans la composition de notre échantillon. Nos ressources limitées ne nous permettaient pas d'augmenter le nombre d'entreprises rencontrées, ainsi, le nombre restreint d'entreprises rencontrées nous impose des limites quant aux conclusions inférées. Par ailleurs, d'appliquer nos conclusions à un cadre plus étendu serait prématuré puisque que toutes les entreprises de notre échantillon proviennent d'un seul secteur d'activité, le pharmaceutique. Tout au plus, les conclusions provenant de notre étude pourraient constituer un point de comparaison avec l'analyse auprès de d'autres secteurs d'activité.

De plus, le traitement des résultats nous a permis d'identifier des variables qui n'avaient pas été identifiées préalablement dans notre devis de recherche. Ainsi, ces variables n'ont pas été suffisamment développées et les inclure dans notre modèle conceptuel s'avère hypothétique. Par le biais d'autres études, davantage d'insistance

devrait être portée sur ces variables et leur influence sur l'évaluation de la formation. Le volet exploratoire de notre étude impose également une limite à cet égard.

Pour terminer, il est intéressant de formuler quelques recommandations pour des études ultérieures qui porteraient sur le même sujet d'étude que le nôtre, soit l'évaluation de la formation.

D'abord, il serait intéressant de faire une étude auprès d'un plus grand échantillon que le nôtre ou encore de faire la comparaison auprès de grandes et de petites entreprises sur la question. Il serait également pertinent de faire une étude avec des entreprises provenant de secteurs d'activité autres que le pharmaceutique afin de s'assurer que les conclusions de notre étude sont applicables à d'autres secteurs d'activité.

Il serait également intéressant de faire une étude qui porterait sur les trois variables indépendantes que notre étude a identifiées comme étant importantes et qui n'étaient pas incluses dans notre devis de recherche (expérience en formation, type de poste occupé par l'employé formé et le type de formation dispensée). En fait, nos résultats nous ont permis de discerner que ces variables pourraient avoir un impact sur l'évaluation de la formation. Toutefois, il serait pertinent de réaliser une étude approfondie sur la véritable relation unissant ces variables à l'évaluation de la formation. Une telle étude permettrait donc de valider ou de modifier notre modèle conceptuel révisé.

CONCLUSION

Notre étude, qui est de type exploratoire, nous a permis d'en connaître davantage sur la formation en entreprise et plus précisément, sur l'évaluation de la formation et ses facteurs explicatifs. Notre question de recherche se formulait de la façon suivante : « Quels sont les déterminants de l'évaluation de la formation dans les organisations? ».

D'abord, nous avons fait une revue de la littérature qui nous a permis de recenser divers auteurs dont les travaux portaient sur la problématique étudiée. Cette étape a d'ailleurs permis de présenter le modèle d'évaluation de Kirkpatrick en quatre niveaux qui a été retenu pour constituer la base de notre étude. Notre modèle conceptuel a été construit en fonction de ce modèle d'évaluation et nous a permis de formuler trois hypothèses afin de répondre à notre question de recherche. Nous avons postulé que nos variables indépendantes, soit les objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation, la disponibilité des ressources humaines ainsi que la disponibilité des ressources monétaires auraient un effet sur notre variable dépendante, soit les niveaux d'évaluation de la formation atteints par une entreprise.

Afin d'explorer nos hypothèses, nous avons collecté nos données auprès de dix entreprises provenant du secteur pharmaceutique. Ainsi, les données qualitatives recherchées ont pu être recueillies à l'aide des entrevues réalisées auprès des personnes responsables de la formation dans les entreprises rencontrées. Une analyse de contenu approfondie des discours des intervenants nous a permis d'explorer nos hypothèses.

Nos résultats vont dans le sens de notre première hypothèse. En effet, nous avons pu conclure que plus une entreprise a des objectifs organisationnels qui

valorisent la formation et son évaluation, plus cette évaluation atteindra un niveau élevé dans la hiérarchie de Kirkpatrick. Toutefois, nos résultats ne vont pas dans le sens de notre deuxième et notre troisième hypothèse. En effet, une entreprise qui a une disponibilité de ressources humaines et de ressources monétaires pour faire l'évaluation de la formation n'atteindra pas nécessairement un niveau d'évaluation plus élevé.

Ainsi, nous pouvons répondre à notre question de recherche de la façon suivante : « Les objectifs organisationnels qui valorisent la formation et son évaluation sont un déterminant du niveau d'évaluation de la formation qui sera atteint ».

Notre étude nous a tout de même permis d'identifier trois autres variables qui pourraient avoir un impact sur l'évaluation de la formation et qui n'avaient pas été identifiées dans notre devis de recherche. Ces variables sont l'expérience en formation, le type de poste occupé par l'employé formé ainsi que la formation dispensée. Nos résultats nous permettent de croire en un lien entre ces variables. Toutefois, des recherches ultérieures seraient nécessaires afin de connaître le véritable lien unissant ces variables.

Par la suite, une discussion nous a permis de revenir sur nos résultats et de les comparer avec les auteurs de la littérature. De plus, ces résultats nous ont permis de compléter et de renforcer notre modèle conceptuel. Certaines limites de notre étude ont également été soulignées. Globalement, nous pouvons conclure que notre étude a permis d'en connaître davantage sur la formation et sur les déterminants de son évaluation tout en identifiant d'autres travaux possibles sur le sujet.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLIGER, George M., JANAK, Elizabeth A. 1989. « Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later », *Personnel Psychology*, volume 42, numéro 2, pp. 331-342.
- BALDWIN, John R. et JOHNSON, Joanne. 1995. *Développement du capital humain et innovation : la formation dans les petites entreprises*, Ottawa : Statistique Canada, Division des études micro-économiques.
- BECKER, Gary Stanley. 1964. *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, New York: Columbia University Press.
- BELCOURT, Monica et WRIGHT, Phillip C. 1996. *Managing Performance through Training & Development*, Canada: Nelson Canada, pp. 279-299.
- BESSETTE, Marie-Ève. 2003. *Les facteurs explicatifs de l'implication des employeurs du secteur résidentiel de la construction dans la formation continue de leurs travailleurs*, Montréal : Université de Montréal, Faculté des études supérieures, Mémoire de maîtrise en Relations Industrielles.
- BOVERIE, Patricia, SÁNCHEZ MULCAHY, Deanna et ZONDLO, John A. 1994. « Evaluating the effectiveness of training programs », *The 1994 Annual: Developing Human Resources*, p. 279-293.
- CAMPBELL, Clifton P. 1998. « Training course/program evaluation: principles and practices », *Journal of European Industrial Training*, volume 22, numéro 8, pp. 323-344.
- CAMPION, Michael A. et CAMPION, James E. 1987. « Evaluation of an interviewee skills training program in a natural field experiment », *Personnel Psychology*, volume 40, numéro 4, pp. 675-691.
- CARPINETTI, Luiz C.R., SANTOS, Fernando C.A. et GONÇALVES, M.A. 1998. « Training and development. Human resources and total quality management : case studies in Brazilian companies », *The TQM Magazine*, volume 10, numéro 2, pp. 109-114.
- CHAREST, Jean et Chantal DUBEAU. 2003. « Organisation du système de formation continue dans l'industrie de la construction au Québec : Partenariat et mutualisation », *Gazette du travail*, volume 6, numéro 3, pp. 62-73.

- CHAREST, Jean et Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique. 2002. *Étude de cas, Le comité sectoriel de main-d'œuvre des industries des produits pharmaceutiques et biotechnologiques du Québec (PharmaBio Développement)*, page viii.
- CLEMENT, Ronald W. 1982. « Testing the Hierarchy Theory of Training Evaluation: An Expanded Role for Trainee Reactions », *Public Personnel Management*, volume 11, numéro 2, pp. 176-185.
- CLEMENTS, Christine J. et JOSIAM, Bharath M. 1995. « Training: quantifying the financial benefits », *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, volume 7, numéro 1, pp. 10-15.
- Comité sectoriel de main-d'œuvre des industries des produits pharmaceutiques et biotechnologiques du Québec. 1999. *Industries des produits pharmaceutiques et biotechnologiques, Portrait de secteur*, pp. 85-87.
- DAVIDOVE, Eric A. et SCHROEDER, Peggy A. 1992. « Demonstrating ROI of training », *Training & Development*, p. 70-71.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre. 1991. *Recherche Qualitative, Guide pratique*, Montréal : Édition McGraw-Hill, 142 pages.
- DOUGLAS, Mica. 2002. « Selling peak performance », *Industrial and Commercial Training*, volume 34, numéro 5, pp. 188-191.
- Emploi-Québec et Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille. 2004. *Programme de subvention à la recherche appliquée sur les conditions d'application de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*. Québec. p.13-21.
- Emploi-Québec. 2003. Bilan quantitatif sur la participation des employeurs à la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre en vertu de l'article 3. Québec.
- Faculté des études supérieures, Université de Montréal. 2001. *Guide de présentation et d'évaluation des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat*.
- Food and Drug Administration (FDA), United States Department of Health and Human Services. 2004.: <http://www.fda.gov/>
- GOLDSTEIN, I. L. 1974. *Training: Program Development and Evaluation*, Monterey, California: Brooks-Cole.
- HASHIM, Junaidad. 2001. « Training evaluation : clients'roles », *Journal of European Industrial Training*, volume 25, numéro 7, pp. 374-379.

- HUANG, Tung-Chun. 2001. « The relation of training practices and organizational performance in small and medium size enterprises », *Education + Training*, volume 43, numéro 8/9, pp. 437-444.
- HUGHES, Maurice. 2002. *Synthèse de l'enquête sur les besoins de main-d'œuvre et de perfectionnement*. PharmaBio Développement.
- KIRKPATRICK, Donald L. 1979. « Techniques for evaluating training programs: Focusing on reaction, learning, behaviour and results... », *Training and Development Journal*, volume 33, numéro 6, pp. 78-92.
- KRAIGER, Kurt, FORD, Kevin J. et SALAS, Eduardo. 1993. « Application of Cognitive, Skill-Based, and Affective Theories of Learning Outcomes to New Methods of Training Evaluation », *Journal of Applied Psychology*, volume 78, numéro 2, pp. 311-328.
- LAPIERRE, Ghislaine, TARTE, Françoise, DUMONT, Pascale et ROMPRÉ, Danielle. 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*. Québec : Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, p. 1-184.
- LEPAGE, Marie-Ève. 1999. *Quels sont les facteurs qui influencent la participation des cols bleus au programme de formation offert par le Service du personnel de la Ville de Montréal ?*, Montréal : Université de Montréal, Faculté des études supérieures, Mémoire de maîtrise en Relations Industrielles.
- LEWIS, Philip et THORNHILL, Adrian. 1994. « The evaluation of training : an organizational culture approach », *Journal of European Industrial Training*, volume 18, numéro 8, pp. 25-32.h
- MANN, Sandi et ROBERTSON, Ivan T. 1996. « What should training evaluations evaluate ? », *Journal of European Industrial Training*, volume 20, numéro 9, pp. 14-20.
- MEYER, Herbert H. et RAICH, Michael S. 1983. « An objective Evaluation of a behaviour Modeling Training », *Personnel Psychology*, volume 36, numéro 4, pp. 755-761.
- MITCHELL, Terence R., HOPPER, Heidi, DANIELS, Denise, GEORGE-FALVY, Jane, JAMES, Lawrence R. 1994. « Predicting Self-Efficacy and Performance During Skill Acquisition », *Journal of Applied Psychology*, volume 74, numéro 4, pp. 506-517.
- OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques). 2003. *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*, Paris : OCDE.

OSTROFF, Cheri. 1991. « Training effectiveness measures and scoring schemes : A comparison », *Personnel Psychology*, volume 44, numéro 2, pp. 353-374.

PARRY, Scott B. 1996. « Measuring Training's ROI », *Training & Development*, p. 72-77.

PharmaBio Développement, le Comité sectoriel de main-d'oeuvre des industries des produits pharmaceutiques et biotechnologiques du Québec : <http://www.pharmabio.qc.ca/fr/>

QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod, deuxième édition, 284 p.

READ, Charles W. et KLEINER, Brian H. 1996. « Which training methods are effective? », *Management Development Review*, volume 9, numéro 2, pp. 24-29.

REID, Renee S. et HARRIS, Richard I.D. 2002. « The determinants of training in SMEs in Northern Ireland », *Education + Training*, volume 44, numéro 8/9, pp. 443-450.

ROSTI JR, Robert T. et SHIPPER, Frank. 1998. « A study of the impact of training in a management development program based on 360 feedback », *Journal of Managerial Psychology*, volume 13, numéro 1/2, pp.77-87.

Santé Canada, l'Inspectorat de la Direction Générale des produits de santé et des aliments, Bonnes pratiques de fabrication. 2004.: <http://www.hc-sc.gc.ca/hpfb-dgpsa/inspectorate/>

SCHONEWILLE, Mark. 2001. « Does training generally work ? », *International Journal of Manpower*, volume 22, numéro 1/2, pp. 158-173.

SCHULLER, TOM. 2001. « Complémentarité du capital humain et du capital social », *Isuma : Revue canadienne de recherche sur les politiques*, volume 2, numéro 1, p.2.

SHELTON, Sandra et ALLIGER, George. 1993. « Who's afraid of level 4 evaluation?: A practical approach », *Training & Development* , pp. 43-46.

STOREY. 1998. « Medium-size firms:waste money on training», *Education + Training*, volume 40, numéro 4, pp. 163-165.

TENNANT, Charles, BOONKRONG, Mahithorn, ROBERTS, Paul A.B. 2002. « The design of a training programme measurement model », *Journal of European Industrial Training*, volume 26, numéro 5, pp. 230-240.

ANNEXE 1 : LETTRE DE DEMANDE DE COLLABORATION
--

Montréal, le 4 septembre 2004

Nom de l'organisation

Nom de la personne responsable des Ressources Humaines, Direction des Ressources Humaines

Adresse de l'organisation, Numéro de téléphone de l'organisation

Numéro de fax de la personne responsable des ressources humaines

Objet : Demande de collaboration pour une recherche universitaire

Madame, Monsieur,

Je suis Jacinthe Rousseau Caron, une étudiante à la maîtrise en Relations Industrielles à l'École de Relations Industrielles de l'Université de Montréal. J'effectue présentement une étude sur l'évaluation de la formation et ses déterminants, en collaboration avec M. Jean Charest, professeur agrégé.

Afin d'effectuer notre recherche, nous devons recourir à un échantillon composé d'une dizaine d'entreprises provenant du secteur pharmaceutique. Pour ce faire, nous devons réaliser des entrevues auprès des responsables de la formation dans les organisations étudiées. La collaboration de votre entreprise pourrait alors représenter un apport essentiel à notre étude.

Évidemment, cette démarche assure la confidentialité des informations recueillies. D'ailleurs, un comité d'éthique de l'Université a certifié notre démarche à cet effet. Je vous prie de me contacter ou alors je vous contacterai bientôt afin de connaître votre intérêt à collaborer à notre étude. Je vous remercie de votre collaboration.

Jacinthe Rousseau Caron

Étudiante à la maîtrise, École de Relations Industrielles de l'Université de Montréal

ANNEXE 2 : GRILLE D'ENTREVUE

Sections	Informations recueillies et questions posées
Introduction	<p>Explications de l'étude</p> <ul style="list-style-type: none"> - But de la recherche - Définition de la formation (professionnelle, interne, externe, supportée par l'organisation et qui vise l'amélioration des compétences de la main-d'œuvre) - Définition de l'évaluation de la formation : «tout moyen utilisé visant à identifier ou mesurer les résultats de la formation pour l'organisation » - Apport de l'organisation à mon étude - Règles de confidentialité et comité d'éthique - Enregistrement de l'entrevue
Section 1	<p>Informations générales de l'entreprise</p> <p>Pouvez-vous me parler de votre entreprise, en ce qui concerne... (1.1 à 1.5)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1) Ses origines et son histoire (en bref) 1.2) Le type de propriété 1.3) Le nombre d'employés et leur répartition (approximative) par catégories socioprofessionnelles (cadres, professionnels, techniciens, ouvriers, employés de bureau, ventes, ou autres selon le cas) 1.4) Les principales caractéristiques de cette main-d'œuvre (âge moyen, ancienneté, sexe, scolarité, etc.) 1.5) Les activités principales de l'entreprise et ses marchés (locaux, nationaux, internationaux) 1.6) Votre entreprise offre-t-elle ou soutient-elle des activités de formation (internes ou externes) pour ses employés? <ol style="list-style-type: none"> 1.6.1) Type de formation 1.6.2) Type d'employés touchés par la formation 1.6.3) Depuis combien d'années votre organisation supporte de la formation?
Section 2	<p>Objectifs organisationnels</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1) Comment décririez-vous les principaux objectifs organisationnels de votre entreprise? 2.2) Comment décririez-vous la vision (la philosophie ou conception) de votre organisation à l'égard de ses ressources humaines? <ol style="list-style-type: none"> 2.1.1) Y a-t-il des politiques ou pratiques particulières qui supportent cette vision? Lesquelles? 2.3) Comment qualifieriez-vous l'importance qu'accorde votre organisation à la formation de son personnel? <ol style="list-style-type: none"> 2.2.1) Y a-t-il des politiques ou pratiques particulières qui vont dans ce sens? Lesquelles? 2.4) Quelle importance accorde votre organisation à l'évaluation de la formation qu'elle donne ou qu'elle soutient? (en termes d'impact ou de

	<p>retombée)</p> <p>2.5) Quelle appréciation faites-vous de l'engagement et du support des dirigeants de l'entreprise à l'égard de l'évaluation de la formation?</p>
Section 3	<p>Présence d'évaluation de la formation</p> <p>3.1) Pouvez-vous identifier les impacts sur votre organisation des activités de formation suivies par vos employés?</p> <p>3.2) Est-ce que vous faites une évaluation de la formation suivie par vos employés, autant celle donnée à l'interne que celle donnée à l'externe?</p> <p>Pourquoi le faites-vous (ou pas)?</p>
Section 4	<p>Niveau d'évaluation de la formation</p> <p>4.1) Lorsque vous faites une évaluation de la formation, qu'est-ce qui est évalué :</p> <ul style="list-style-type: none"> les réactions des participants (leur appréciation); (oui, non) les apprentissages; (oui, non) le comportement en emploi (résultats au travail); (oui, non) les résultats sur l'organisation (qualitativement ou quantitativement; ex : satisfaction et motivation au travail, productivité, etc.) (oui, non) <p>4.2) Pouvez-vous expliquer l'évaluation que vous faites de la réaction des participants (à la formation)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les instruments que vous utilisez pour cette évaluation? - À quel moment faites-vous cette évaluation? (Pendant, après; délai si après?) - Qui collabore à cette évaluation? <p>4.3) Pouvez-vous expliquer l'évaluation que vous faites des apprentissages (résultant de la formation)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les instruments que vous utilisez pour cette évaluation? - À quel moment faites-vous cette évaluation? (Pendant, après; avec mesure avant?) - Qui collabore à cette évaluation? <p>4.4) Pouvez-vous expliquer l'évaluation que vous faites des comportements en emploi (suite à la formation)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les instruments que vous utilisez pour cette évaluation? - À quel moment faites-vous cette évaluation? (Après mais dans quel délai? ; avec comparaison avant ?) - Qui collabore à cette évaluation? <p>4.5) Pouvez-vous expliquer l'évaluation que vous faites des résultats sur l'organisation (de la formation suivie par les employés)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les résultats que vous cherchez à évaluer ? - Quels sont les instruments que vous utilisez pour cette évaluation? - Comment la faites-vous? - À quel moment faites-vous cette l'évaluation? (Après mais dans quel délai? ; avec comparaison avant ?) - Qui collabore à cette évaluation?

	<p>4.6) Y a-t-il des raisons qui vous amènent à ne pas procéder aux mêmes évaluations (selon les différentes formes dont on vient de parler) selon les types de formation ou selon les catégories de personnel formé? Expliquez.</p>
Section 5	<p>Disponibilité de ressources humaines</p> <p>5.1) Quelles sont les ressources humaines dont vous disposez pour procéder à l'évaluation de vos formations? (département RH, un responsable de formation, outils)</p> <p>5.2) Considérez-vous que vous avez assez de ressources humaines, en quantité et en expertise, pour procéder à l'évaluation de la formation? Sinon, facteurs explicatifs.</p> <p>5.3) Considérez-vous que vous avez suffisamment d'outils (questionnaires, méthodes de calcul, grille d'observation, etc.) pour faire une évaluation de la formation? Sinon pourquoi?</p>
Section 6	<p>Disponibilité de ressources monétaires</p> <p>6.1) Est-ce qu'un budget est alloué à l'évaluation de la formation?</p> <p>6.2) Considérez-vous que ce budget est suffisant pour procéder aux évaluations que vous souhaitez faire? Sinon pourquoi est-il insuffisant?</p>
Explorations	<p>Questions exploratoires :</p> <p>7.1) Est-ce qu'il y a d'autres raisons qui justifient que vous faites l'évaluation de la formation telle que vous la faites?</p> <p>7.2) Quels sont les avantages pour votre organisation de faire l'évaluation telle que vous la faites?</p> <p>7.3) Quels sont les inconvénients pour votre organisation de faire l'évaluation de la formation telle que vous la faites?</p> <p>7.4) Quels sont les résultats de l'évaluation?</p> <p>7.5) Utilisez-vous les résultats de l'évaluation de vos formations?</p> <p style="text-align: center;">FIN DE L'ENTREVUE</p>